الجمعية العلمية الإيرانية للغة العربية وآدابها

جامعة شيراز
قسم اللغة العربية وآدابها

ردمد: ۲۵۳۸-۴۶۶X

دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها

۱

مجلة نصف سنوية

السنة الأولى، العدد الأول، خريف و شتاء ۱۳۹۵/ ۱۴۳۸

دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها
مجلة نصف سنوية
السنة الأولى، العدد الأول، خريف وشتاء ١٣٩٥/ ١٤٣٨، ص ٣٠-١١

تحليل أسئلة الامتحانات النهائية في العام الدراسي١٣٩٥-١٣٩٤ لمادة اللغة العربية للمرحلة الثانوية في إيران وفق تصنيف بلوم للأهداف المعرفية

عبدالرزاق رحماني *[١]، رؤيا محمدي[٢] سعيدة جلالي فرد[٣]

١- أستاذ مساعد بجامعة هرمزجان الإيرانية
٢-طالبة الدكتوراه في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة شهيد تشمران الإيرانية
٣-طالبة الدكتوراه في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة شهيد تشمران الإيرانية

تاريخ الوصول: ١٧/ ١٠/ ١٣٩٥ ‏ ٠٦/ ٠٤/ ١٤٣٨ ‏ تاريخ القبول: ٠٩/ ١٢/ ١٣٩٥ ‏ ٢٩/ ٠٥/ ١٤٣٨

الملخص

للامتحان دور بالغ في العمل التربوي ويعدّ جزءاً هاماً من العملية التربوية ومن أكثر الوسائل المستخدمة في التّقويم في العمليّة التعلميّة؛ فهو يكشف عن قدرات المتعلّمين، ويقيس مستوى تحصيلهم ويوفّر المعلومات الأساسية لتحديد مستوى الكفاءة وتحسين الظروف التعليمية، تأسيساً على هذا تعدّ صياغة الأسئلة وفق أسلوب مؤاتٍ من أهم الأمور التي يجب أن يضعها المدرس نصب عينيه لأنّه إذا صيغت الأسئلة بشكل مناسب كانت أداة جيّدة لقياس ما تهدف إلى تحقيقه. تهدف هذه الدراسة إلى تحليل أسئلة الامتحانات النهائية لمبحث اللغة العربية في العام الدراسي ١٣٩٥ وفق مستويات بلوم المعرفية في الفروع الثلاثة: الإنسانية والتجربية والرياضية؛ للوقوف على مدى مناسبة أسئلة الامتحانات النهائية للأهداف التي وضعت من أجلها الكتب العربية. استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المضمون، وتكون أداة الدراسة استمارة التحليل وفق تصنيف بلوم لمستويات أهداف المجال المعرفي، وصنّف البحث أسئلة الامتحانات النهائية لمبحث اللغة العربيّة على شكل التكرارات، وحساب نسبها المئوية. عينة الدراسة هي نفسها مجتمع الدراسة والمتمثلة في جميع أسئلة الامتحان النهائي لمادة اللغة العربية للعام الدراسي ١٣٩٥ في فروع العلوم الإنسانية، والتجربية والرياضية. أخيراً وصل البحث إلى أنّ واضعي أسئلة الامتحان النهائي لمادة اللغة العربية في العام الدراسي١٣٩٥ ركزوا وبشكل كبير جدا على المستويات الدنيا كالفهم والتطبيق، أمّا المستويات العليا كالتحليل، والتركيب، والتقويم، فكان التركيز عليها ضئيلاً وخلصت الدراسة إلى أن هذه الأسئلة لا تساعد المتعلّمين على تطوير مهارات التّفكير العليا.

الكلمات الدليلية: بلوم، المستوى المعرفي، الامتحان النهائي، اللغة العربية، إيران.

* الكاتب المسؤول: rahmani1980@yahoo.com

المقدمة

اليوم، بسبب التقدم في العلوم والتكنولوجيا والنتائج التي توصل إليها العلوم التربوية وعلم النفس، تغير مفهوم التعليم والتربية وزاد نطاقه. تهتم الدول بالتعليم والتربية لأنهما يعدان روح الحياة ولهما دور مهم وأساسي في بناء الفرد ونموه نمواً شاملاً في جوانبه الجسمية والعقلية والوجدانية والاجتماعية. التعليم والتربية فهما عملية تشكيل الأفراد وإعدادهم بالمجتمع، وإنّهما لا يسلطان الضوء على مرحلة دون أخرى ولا على مدة زمنية بل هما عملية تواكب نمو الإنسان طوال حياته من المهد إلى اللحد. (خليل هوبي العنبكي،٢٠١٣: ٣) فهما عطاء إنساني يحققان تطويراً واضحاً وارتقاءاً إلى مستويات أفضل للمجتمع والفرد، فضلا عن ذلك أنّهما تلك الوسيلة التي تمنح البقاء والاستمرار للمجتمع الإنساني في تعليم أبناء ذلك المجتمع من جيل إلى جيل، ودورهما لم يتوقف عند هذا الحد وإنّما يوضحان للفرد كيفية السلوك للطريق لمواجهة المواقف الاجتماعية التي تواجههم في المجتمع الذي يعيشونه. (المصدر نفسه: ٤) تقوم عملية التعليم والتربية بتنشئة مقدرة التلاميذ وموهبتهم قدر الإمكان وتعدّهم للحضور في المجتمع بحيث تتحقق السعادة لكل من الأفراد والمجتمع. (باقرى، ١٣٨٥: ١٨) هناك العديد من العوامل والعناصر في عملية التعليم والتربية من أهم هذه العوامل وأكثرها شيوعاً هو التقويم. جاء التقويم ليكون مكملا للعمليات التعليمية يساعد على الوقوف على نتائجها وسبل النهوض بها والوقوف على المعوقات التي تقف أمام مسيرتها وقد عنيت عمليات التقويم باهتمام كبير من قبل القائمين على العمليات التعليمية إذ عقدت العديد من المؤتمرات والندوات واجريت العديد من الدراسات عالمياً ومحلياً من أجل الوقوف على هذه العملية المهمة الداعمة للتعليم والنهوض بمستويات المتعلمين. (فاضل عباس، د.ت: ٢٨٨) تستخدم أساليب مختلفة لعملية التقويم أمّا الأسلوب الذي يستخدم على نطاق واسع فهو الامتحان. «الامتحان هو إجراء تنظيمي تتمّ فيه ملاحظة سلوك التلاميذ والتأكد عن مدى تحقيقهم للأهداف الموضوعة، وذلك عن طريق وضع مجموعة من الفقرات أو الأسئلة المطلوب الإجابة عنها مع وصف هذه الاستجابات بمقاييس عددية» (سعادة، ١٩٨٤: ٥٢٦). يعدّ الامتحان جزءاً من التعليم الجزء الذي لا يتجزأ منه، في الواقع يعتبر الامتحان وسيلة محفزة ومثيرة للاهتمام في عملية التعليم، دورها الرئيسي هو تحديد فاعلية التلميذ له ولمعلمه. (سعيدى آرانى، ١٣٧٧: ١٥) يمكن أن نُحدد أهمية الامتحانات من خلال عدة جوانب ممثلة بالمعلم، والتلميذ لما لها من دور في التعرف على المستوى الدراسي الذي وصل إليه المتعلمون،

وبالتالي مراقبة العملية التعليمية من خلال معرفة مقدار ما يحدث لهم من تحسن أو تأخر في التحصيل الدراسي، فهي وسيلة جيدة للتعلم، تحدد مواطن القوة والضعف لدى التلاميذ تثير دافعية التلاميذ للتعلم، تقييم طرائق التدريس، تقييم المناهج الدراسية، ومدى ملاءمتها لحاجات التلاميذ، وتزويد التلميذ وولي الأمر، وأصحاب القرار بالتغذية الراجعة عن مستوى تحصيل التلميذ. فنتائج الامتحانات تعمل على تعزيز السلوك وبالتالي رفع مستوى الطموح لدى المتعلمين. (جعفر صرايرة،٢٠١١: ٧) لذا فان الوقوف على هذه الأسئلة الامتحانية ومدى ملائمتها للفئة التي اعدت لها ومدى مراعاة هذه الأسئلة لأبرز مواصفات ومعايير الأسئلة الجيدة يعدّ من بين أهم الامور التي يجب البحث والتعرف على جوانبها المختلفة، ذلك أن أهمية الأسئلة الامتحانية تكمن في كونها لاتعدّ وسيلة لقياس مدى حفظ وتمكن المتعلمين من المادة التعليمية فحسب وإنما هي وسيلة لبناء قدرات وإمكانات ومهارات مختلفة لدى المتعلمين. (فاضل عباس،د.ت:٢٨٨) «تعدّ صياغة الأسئلة من أهم الأمور التي يجب أن يضعها المدرس نصب عينيه.» (خليل هوبي العنبكى،٢٠١٣: ١٤) مع الأسف إن معظم واضعي الأسئلة يعانون من ضعف في صياغة الأسئلة وتوجيهها والتنوع في مستوياتها، لأنّهم يقومون بوضع الأسئلة دون تدريب كاف، من هذا المنطلق، إذالم يتم إعداد الامتحان وفقا للمبادئ الصحيحة ودون تدريب كاف يؤدي إلى اتصافه بالغموض وعدم ملاءمته للأهداف المنشودة وعدم التنويع في استخدامه وعدم ملاءمته لمعارف التلاميذ وعدم صياغته بصورة لغوية واضحة ومتتابعة ومتسلسلة. (المصدر نفسه:٣) لهذا فالأسئلة الامتحانية بحاجة إلى التحليل والتقويم المستمر لكي يتم الكشف عن جوانب القصور والنقص فيها، لأنّ الامتحان إذا وضع على أساس المعايير الصحيحة والعلمية يزودنا بالمعلومات الدقيقة التي تفيد في اتخاذ القرارات المختلفة.

يستخدم تصنيف بلوم لوضع وتقويم الأسئلة الامتحانية في كثير من النظم التعليمية. لأنّه يعدّ تصنيف بلوم من أكثر التصنيفات أو الأنظمة شيوعاً في المجال التربوي حيث صنف بلوم الأهداف في مجالات ثلاثة منها: المجال المعرفي، والمجال الوجداني، والمجال الحركي. أمّا المجال الذي سيكون موضع دراستنا هو المجال المعرفي الذي يشمل الأهداف المعرفية، ويتضمن هذا المجال الأهداف التي تركز على الناحية الفكرية، ووضع بلوم ست مستويات في هذا المجال هي على الترتيب (مستوى التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب والتقويم) (راجع رضا سليم كرامة،٢٠٠٦: ٣) هدفت هذه الدراسة إلى تحليل وتقويم أسئلة الامتحانات النهائية في العام الدراسي ١٣٩٥

لمادة اللغة العربية في فروع العلوم الإنسانية والتجربية والرياضية في ضوء تصنيف بلوم للأهداف المعرفية. لأنّه تعدّ أسئلة الامتحانات النهائية مرحلة مهمّة ومصيريّة في حياة التلاميذ وتعتمد عليها وزارة التربية والتعليم؛ لتقويم أداء التلاميذ والكشف عن قدراتهم، والقصور في هذه المرحلة ينعكس على العمليّة التعليميّة التعلميّة. (فوزي أحمد بني ياسين،٢٠١۶: ٧٩) فضلاً عن هذا تعدّ الامتحانات النهائية إحدى المقاييس المعتمدة في قبول التلاميذ في مؤسسات التعليم العالى من جامعات وكليات في إيران.
إذن تفيد هذه الدراسة في التعرف على جوانب القوة والضعف في مستويات أسئلة الامتحان النهائي، وفي إعادة النظر في طريقة وأسلوب وضع الأسئلة وزيادة اهتمام واضعي الأسئلة عند إعدادها بحيث تلبي الحاجات المعرفية لدى التلاميذ.
وللتّحقّق من فاعلية أسئلة الامتحان النهائي لمادة اللغة العربية وملاءمتها لأهداف الكتاب تسعى هذه الدراسة للإجابة عن هذه الأسئلة:
١-هل الأسئلة النهائية لمادة اللغة العربية في فروع العلوم الإنسانية والتجربية والرياضية تحتوي على جميع مستويات بلوم للجانب المعرفي؟
٢-هل هناك موازنة ملائمة للأسئلة من حيث كونها في المستويات الستة في المجال المعرفي؟
٣- كم هو النسب المئوية من الأسئلة في كل من المستويات الستة في المجال المعرفي؟
وأما فروض البحث فهي:
١- إنّ أسئلة الامتحان النهائي لمادة اللغة العربية للعام الدراسي ١٣٩٥ في فروع العلوم الإنسانية، والتجربية والرياضية اتّجهت في الترّكيز على المستويات الدنيا مثل التذكر، والفهم والتطبيق وهذه الأسئلة لا تحتوي على المستويات العليا من العملية المعرفية مثل التحليل، والتركيب والتقويم.
٢- إنّ الأسئلة لاتوزّع بشكلٍ متوازنٍ، وواضعي أسئلة الامتحان النهائي لم يراعوا الموازنة بين المستويات الستة للجانب المعرفي.
٣- لا تتمتّع النسب المئوية لأسئلة الامتحان النهائي في المستويات الستة من المجال المعرفي من موازنةٍ ملائمةٍ.

المنهج

منهج هذه الدراسة هو المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المضمون وكان الهدف من منهج الدراسة هو تحديد كيفية وضع أسئلة الامتحانات النهائية لمادة اللغة العربية للعام

الدراسي ١٣٩٥ في المستويات الستة المعرفية ومعرفة مدى مناسبة أسئلة الامتحانات النهائية للأهداف التي وضعت من أجلها الكتب العربية، وصنّف الباحثون أسئلة الامتحانات النهائية لمبحث اللغة العربيّة على شكل التكرارات، وحساب نسبها المئوية.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة وكذلك عينتها من فئة واحدة وهي جميع الأسئلة النهائية لمادة اللغة العربية في فروع العلوم الإنسانية والتجربية والرياضية للعام الدراسي ١٣٩٥.

أداة الدراسة

للتحقق من هدف الدراسة تم تصميم استمارة خاصة كمعيار لتحليل الأسئلة، وقد تكونت هذه الاستمارة من مستويات المجال المعرفي الستة والتي وضعها بلوم (١٩٧٤) ومقابل كل منها مجموعة من الأفعال، لأنّه لايزال تصنيف بلوم من أكثر تصنيفات شيوعاً وفائدة في مجال الأهداف التعليمية وقد أسهم هذا التصنيف في مساعدة المختصين من علماء التربية، والمعلمين والمهتمين بالامتحانات والتقويم في إيضاح سبل قياس نجاح العملية التعليمية.

صدق الأداة

استخدم الباحثون صدق المحتوى لأداة الدّراسة الخاصّة ببطاقة التّحليل المتضمّنة لمستويات أهداف المجال المعرفيّ حسب تصنيف بلوم وهذا التصنيف مشهور عالمياً، وتعدّ الأداة صادقة، ولا تحتاج إلى تحكيم.

ثبات الأداة

لم يتم حساب الثبات لهذه الأداة على اعتبار أن محتويات الأهداف تم رصدها من مراجع متخصصة عديدة حيث أجمعت هذه المراجع على ثبات هذا التصنيف.

إجراءات الدراسة

لتسهيل عملية تحليل الأسئلة النهائية لمادة اللغة العربية في العام الدراسي١٣٩٥ تم اتخاذ الإجراءات التالية:

-إعداد الأسئلة النهائية لمادة اللغة العربية في العام الدراسي١٣٩٥.

- إعداد استمارة التحليل لأداة الدراسة وفق مستويات أهداف المجال المعرفي حسب تصنيف بلوم.

- قراءة الأسئلة النهائية لمادة اللغة العربية في العام الدراسي١٣٩٥، للتعرف على المستويات المعرفيّة التي اشتملت عليها الأسئلة.

- استخراج تكرارات الأسئلة وفق المستويات الستة في تصنيف بلوم، ثمّ استخراج النسب المئوية وإجراء المعالجة الإحصائية ورسم الجداول.

-مناقشة البحث وتبيين النتائج والتوصيات.

الدراسات السابقة

نظراً لأهمية الامتحانات باعتبارها أكثر وأقدم وسائل التقويم شيوعاً فقد أجريت دراسات عديدة في مجال تحليل الأسئلة الامتحانية وفق هرم بلوم المعرفية من أهمها:

باقري (١٣٨٥)؛ هدفت هذه الدراسة إلى تقويم أسئلة الامتحانات النهائية للمرحلة الإعدادية في مدينة زنجان في العام الدراسي ١٣٨٤ وفق معيار بلوم، وتوصلت الدراسة إلى أنّ الأسئلة تركزت على الأهداف الدنيا.

سپاسي (١٣٨٥)؛ هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أنماط أسئلة الامتحانات النهائية التي يقوم بإعدادها معلمو اللغة العربية، والرياضيات، وعلم الحياة في محافظة خوزستان في ضوء مجالات الأهداف ومستوياتها وعلاقتها ببعض المتغيرات. وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها أن النمط العام لأسئلة الامتحانات النهائية تركز على المجال المعرفي بشكل عام وعلى المستويات الدنيا بشكل خاص.

ميرآقايي (١٣٨٨)؛ هدفت هذه الدراسة إلى تقويم أسئلة الامتحانات النهائية لمادة الرياضيات في العام الدراسي ١٣٨٦ في مدينة خرم آباد. وقد أظهرت النتائج أنّ أسئلة الامتحان ركزت على مستويات التفكير الدنيا، أمّا المستويات العليا فكان التركيز عليها ضئيلاً.

ربيهاوي (١٣٨٩)؛ هدفت هذه الدراسة إلى تحليل أسئلة الامتحانات لدروس مراكز إعداد المعلم في محافظة خوزستان وفق تصنيف بلوم للمستويات المعرفية. أظهرت النتائج أن هناك تفاوتاً في نسب المستويات المعرفيّة حيث احتلّ المرتبة الأولى أسئلة مستوى التذكّر والفهم، وقد خلت الأسئلة من المستويات العليا.

القحطاني (١٩٩٦)؛ هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على طبيعة الأسئلة التي يقوم بإعدادها معلمو الدراسات الاجتماعية وكذلك الأسئلة الواردة في كتب الدراسات الاجتماعية لمعرفة ماهية ومستوى هذه الأسئلة وتحديد نواحي القوة والضعف فيها. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أسئلة الاختبارات المعدة من قبل المعلمين والأسئلة الواردة في كتب الدراسات الاجتماعية (التاريخ والجغرافيا) كانت حسب تصنيف بلوم في المجال المعرفي في مستوى أسئلة التذكر، وتتدرج نسبة الأسئلة في الانخفاض

من المستوى الثاني في تصنيف بلوم (الاستيعاب) حتى المستوى الرابع (التحليل)، أما الأسئلة في مستوى التركيب والتقويم فقد كانت غير واردة.

الراوي (٢٠٠٣)؛ تهدف هذه الدراسة إلى تقويم الأسئلة الصفية الشفهية في المرحلة المتوسطة في ضوء تصنيف بلوم للاهداف السلوكية ولدى تحليل البيانات اللازمة خرجت الدراسة إلى أنّ أسئلة المعرفة حصلت أعلى نسبة فقد بلغت (٥٧٪).

رضا سليم كرامة (٢٠٠٦)؛ هدفت الدراسة إلى تحليل أسئلة الامتحانات النهائية لمادة علوم الحياة والصحة للصف التاسع من التعليم الأساسي لتحديد مدي توافر المستويات المعرفية حسب تصنيف بلوم في هذه الامتحانات، وتحديد سمات هذه الامتحانات من حيث طبيعتها وأنواعها، وتحديد الصعوبات التي تواجه كل من المعلم والموجه عند إعداد أسئلة الامتحانات النهائية للمادة موضع الدراسة. أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: تركز أسئلة الامتحانات النهائية لمادة علوم الحياة والصحة للصف التاسع على الأهداف المعرفية الدنيا حسب تصنيف بلوم وبصفة خاصة مستوي التذكر مما يؤكد أنها تهتم بجوانب الحفظ والاسترجاع وتهمل المستويات العليا من التفكير.

بركات و صباح (٢٠٠٧)؛ هدفت الدراسة للتحقق من مدى تحقيق أسئلة الامتحانات النهائية التي يضعها الأساتذة في جامعة القدس المفتوحة للأهداف التعليمية المعرفية في المستويات المختلفة تبعًا لهرم بلوم، حيث تم تحليل جميع الامتحانات النهائية التي أعدها المدرسون للفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٠٣/ ٢٠٠٤ والبالغ عددها (١٣٣) امتحانًا، ولدى تحليل البيانات اللازمة خرجت الدراسة بالنتائج الآتية: إن مستوى الأهداف المعرفية السائد في الامتحانات النهائية على اختلاف موضوعاتها تركزت في مستوى المعرفة أو التذكر، حيث بلغت نسبة الأسئلة لهذا المستوى (٪ ٨١) من مجمل الأسئلة.

خليل هوبي العنبكي (٢٠١٣)؛ يهدف البحث إلى تحليل أسئلة الإمتحانات العامة في العراق وفق مستويات بلوم المعرفية. أخيراً وصلت الدراسة إلى أن أسئلة الامتحانات العامة للمرحلة الابتدائية والمتوسطة والاعدادية وضعت لتقيس الميزات اللغوية في قواعد اللغة العربية عند مستويات (التذكر والفهم والتطبيق)على وفق تصنيف بلوم للمجال المعرفي وخلت من أسئلة تقيس مستويات (التحليل والتركيب والتقويم)على وفق تصنيف بلوم للمجال المعرفي.

فوزي احمد بني ياسين (٢٠١٦)؛ تهدف هذه الدراسة إلى تحليل أسئلة امتحانات الشهادة الثانويّة العامّة لمبحث اللغة العربية في الأردن وفق مستويات بلوم المعرفية؛ للوقوف على

مدى مناسبة أسئلة امتحانات الشهادة الثانويّة العامّة للأهداف التي وضعت من أجلها .أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك ارتفاعًا ملحوظًا في نسبة الأسئلة التي تركّز على المستويات الدنيا، وهي: التذكّر، والفهم، والتطبيق؛ حيث بلغت نسبها مجتمعة (۸۰٪) من إجمالي الأسئلة، بينما انخفضت في أسئلة المستويات العليا؛ حيث بلغت نسبها في كلّ من مستويي أسئلة التحليل والتركيب (۱۱٪) وانعدمت في أسئلة مستوى التقويم بنسبة (صفر٪).

الناقة (۲۰۱۶)؛ يهدف هذا البحث إلى تقويم أسئلة اختبارات الكيمياء للصف الثاني عشر خلال السنوات من ۲۰۰۷ إلى۲۰۱۵ في ضوء المعايير الآتية: الشمولية - المطابقة - النواحي الفنية - المستويات المعرفية وقد أظهرت النتائج: أن التذكر حصل على أعلى نسبة، كما أن أسئلة التقويم حصلت على أقل نسبة من نسب أسئلة الاختبارات في مجموع السنوات التسعة، وبذلك يمكن القول أن الغالبية العظمى من تركيز واضعي الأسئلة كان على الأسئلة التي تحتاج إلى تذكر، وهذا يظهر عدم انتظام نسبة التوزيع في الأسئلة.

فاضل عباس (د.ت)؛ يهدف هذا البحث إلى التعرف على مدى مراعاة واضعي الأسئلة الامتحانية لمعايير ومواصفات الأسئلة الجيدة وفق بعض المعايير التي حددها البحث وهي تصنيف بلوم للأهداف التربوية وقد توصلت البحث إلى النتائج الآتية: قلة اهتمام واضعي أسئلة الامتحانات المركزية بمعايير ومواصفات الأسئلة الجيدة، إهمال المجالين الوجداني والمهاري لتصنيف بلوم إذ جاء تركيز الأسئلة على المجال المعرفي خاصة مستوى التذكر.

كشفت نتائج البحوث السابقة عن أهمية إعداد وتحديد وتقويم وتحليل أسئلة الامتحانات ومن هنا نلاحظ أن الامتحانات تلعب دوراً كبيراً وحاسماً في تقدير مستوى التلميذ الدراسي والعملي في العملية التربوية، إذ تتخذ نتائجها قياسا للمفاضلة بين التلاميذ ولانتقالهم من صف إلى أخر، وعلى ضوئها يعين ويحدد مصير التلميذ. (الخوري، ۲۰۰۸: ۲۰۰) ويمثّل نجاح التلميذ في الامتحانات النهائية للمرحلة الثانوية التي تعدّ مؤشراً أساسياً في انتقاله إلى المرحلة الجامعية، وليكون هذا المؤشر صحيحا لابدّ أن يتمّ بعد إجراء تقويم مستمرة لها وفقا لمعايير محددة لمعرفة جودتها والحكم عليها. لذا بات من الضروري أن يتم تقويم هذه الأسئلة بين مدة وأخرى للوقوف على كثير من المواصفات وشروط الامتحان الجيد. (الناقة،۲۰۱۶: ۶۵) نظراً لأهمية دور الامتحانات النهائية في العملية التعليمية ونظرًا للاحتجاج والشكوى المستمرة من

جانب الطلاب عن قصور أسئلة الامتحان النهائي لمادة اللغة العربية في العام الدراسي ١٣٩٥ من نواحي كثيرة، سواء من حيث الإعداد، واتصافها بالغموض والصعوبة، أوعدم ملاءمتها ومناسبتها للأهداف المنشودة، ونظراً على أنه لم تجر على حد علم الباحثين دراسة لتقويم أسئلة الامتحانات النهائية في مادة اللغة العربية للعام الدراسي ١٣٩٥ في فروع العلوم الإنسانية، والتجربية والرياضية، فقد قام الباحثون بهذا البحث لتقويم أسئلة الامتحان النهائي وفق تصنيف بلوم للأهداف المعرفية. لأن تحليل الأسئلة يؤدي إلى معرفة نقاط الضعف و القوة ويساعد في الكشف عن مدى نجاح العملية التعليمية في تحقيق غايتها، ويساعد المختصين في تطوير الأسئلة وارتقاءها. فضلا عن هذا إن عملية التحليل أو التقويم للأسئلة بصورة مستمرة تساعد على معرفة المشكلات أو القصور في صياغة الأسئلة مما يؤدي إلى إيجاد الحلول لهذه المشكلة.

الإطار النظري

تصنيف بلوم للأهداف المعرفية

تصنيف بلوم للأهداف التربوية الذي يعدّ من أشهر التصنيفات شيوعاً وقد وضعها في ثلاث مجالات رئيسية وهي: الأول: المجال المعرفي، والثاني: المجال الوجداني، والثالث: المجال الحركي. أمّا المجال المعرفي فهو تصنيف مشهور عالميًا صنفه بلوم عام ١٩٥٦ يشمل الأهداف التي تتضمنها العملية التعليمية والتعلمية، إذ تتعلق أهداف هذا المجال باكتساب المتعلم المعرفة العلمية والمعلومات وتنمية القدرات والمهارات في استخدام هذه المعرفة العلمية حيث قام بلوم بتصنيف هذا المجال إلى ست مستويات من الأهداف التربوية (راجع فاضل عباس،د.ت:٢٩٦)، وهذه المستويات الستة متعاقبة قاعدتها المعرفة وعملياتها تتصاعد وصولاً إلى القمة وهو التقويم والقدرة على الحكم وكل مستوى يعتمد على سابقه ويكون أساساً للاحقه. (راجع شعبانی،١٣٨٦: ٦٩)
وهذه المستويات هي:

مستوى التذكر

«يتلخص مستوى التذكر في قدرة التلميذ على التذكر (الاستدعاء، والتعرف) للمعلومات، ويتضمن هذا المستوى معرفة التفاصيل والحقائق والعموميات مثل المصطلحات والإشارات والرموز الاصطلاحية والحقائق مثل تواريخ وقائع وحوادث، أسماء أشخاص، أو أمكنة (ومعرفة الأسباب والمبادئ والقوانين والتعميمات والنظريات)» (ابرهيم أبو دقة،٢٠٠٤: ١٢). إنه أول مستويات التفكير وأدناها ويقتضي

السؤال في هذا النوع من التلميذ أن يتعرف على المعلومات أو يستدعيها، وينبغي على التلميذ أن يجيب عن سؤال في مستوى الذاكرة أو المعرفة وأن يتذكر الحقائق والملاحظات والتعريفات والتعميمات التي تعلمها من قبل ومن الصيغ السلوكيّة لهذا المستوى: يذكر، ويحدد، ويعدد وغيرها. (راجع خليل هوبى العنبكي،٢٠١٣ :٣٢)

مستوى الفهم

يقصد به القدرة على استيعاب معنى الأشياء وبالتالي القدرة على امتلاك التلاميذ معنى المادة التعليمية المتعلمة أي تفسير المبادئ والمفاهيم العلمية بحيث يتمكنوا من شرح ما يلاحظوه من أشياء وأحداث، أو تحويل المواد من هيئة إلى أخرى أو تفسيرها، وتقع نواتج التعلم في هذا المستوى في مستوى أعلى قليلاً من مستوى التذكر ويتضمن الجوانب الآتية: التفسير، والترجمة، والاستنتاج والتأويل (راجع فاضل عباس،د.ت:٣٠٦) ومن الصيغ الفعلية التي تستخدم في هذا المستوى هي: يفسّر، ويلخّص، ويشرح وغيرها.

مستوى التطبيق

هو القدرة على استعمال أو تطبيق المعرفة التي تمّ تعلمها في مواقع جديدة أو حل مسائل جديدة في أوضاع جديدة ويتضمن التطبيق القدرة على: تطبيق المفاهيم والمبادئ والتعليمات على مشكلات الواقع، تطبيق القواعد والقوانين والنظريات على مواقف جديدة، استخدام الإجراءات التجريبية المناسبة في إيجاد الحلول للمشكلات والإجابات عن الأسئلة التي تواجه التلميذ في حياته اليومية، والصيغ الفعلية التي تستخدم في هذا المستوى هي: يحول، ويحسب، ويوضح، ويستخلص، ويكتشف، وينتج، ويربط، ويحل، ويستخدم و... (الحيلة،١٩٩٩: ١٦٢)

مستوى التحليل

يعدّ من المستويات العليا، ويعني قدرة التلميذ على تفكيك المادّة، وتجزئتها إلى عناصرها ومكوناتها، والبحث عن العلاقة التي تربط هذه الأجزاء وطريقة تنظيمها. ومن الصيغ على هذا المستوى: يحلل، ويستنتج، يجزّئ وغيرها. (فوزي أحمد بني ياسين،٢٠١٦: ٧٩)

مستوى التركيب

يقصد به القدرة على دمج أجزاء مختلفة مع بعضها لتكوين ركب مادة جديدة وهو بذلك عكس التحليل الذي يتضمن تجزئة المادة التعليمية إلى عناصرها الدقيقة، بينما يعمل التركيب على تجميعها في قالب ومضمون جديد، وعليه يركز النتائج التعليمي في هذا المستوى على السلوك الإبداعي أو الأنماط البنائية الجديدة ويتضمن الجوانب

الآتية: كتابة خطة عمل جديدة، واقتراح خطة لإجراء تجربة ما، واقتراح نظام جديد لتصنيف الأشياء. (فاضل عباس،د.ت:٣٠٧) أمّا الصيغ الفعلية التي تستخدم في هذا المستوى فهي: يؤلّف، ويعيد، وغيرها.

مستوى التقويم

«ويعدّ أعلى مستويات المجال المعرفي يعني قدرة الطالب على إصدار حكم على قيمة المادّة أو المحتوى أو الأشخاص أو السلوكيّات أو الأعمال استناداً إلى معايير محدّدة» (الجلاد،٢٠٠٧: ٩٠) تستدعي الأسئلة من هذا النوع أن يصدر المرء أحكام على شيء ما في ضوء غرض ما كأن يحكم على قيمة أفكار أو أعمال أو حلول. (راجع عبدالحليم،٢٠٠٩: ١٤٤)

يكاد يجمع الباحثون في المجال التربوي بشكل عام وفي مجال التقويم التربوي بشكل خاص على أن حجر الزاوية في الامتحانات التحصيلية هو تحديد الأهداف المعرفية تحديداً سلوكياً، بحيث يمكن قياسها قياساً دقيقاً مجموعة الأسئلة التقويمية ترجمة للأهداف المراد قياسها، وقد ساعد تصنيف بلوم للأهداف المعرفية في صياغة هذه الأهداف بصورة إجرائية (رضا سليم كريمة،٢٠٠٨: ٤). «إن تصنيف الأهداف التربوية لبلوم يعد من أكثر التصنيفات أو الأنظمة شيوعاً في المجال الأهداف التعليمية وتحديدها بشكل يكفل إيضاح نواتج التعلم الممكنة التي يتوقع أن يحدثها التعلم وقد أسهم هذا التصنيف في تطوير نظام الأهداف التعليمية.» (الناقة،٢٠١٦: ٧٢) الامتحانات التحصيلية تعتبر أساسية في التقويم لمختلف المراحل الدراسية، وبخاصة للمرحلة الثانوية حيث تعد هذه المرحلة بحكم وضعها في السلم التعليمي تعتبر من ناحية إمتداداً للمرحلة الإعدادية من حيث طبيعتها، ومن حيث النظر مستقبلاً في تعميم إلزاميتها، ومن ناحية أخرى تعتبر قاعدة للمرحلة التالية من حيث نوعية التعليم والتنمية التربوية التي تمارس فيها، فلا بد من التحقق من مصداقية هذه الأسئلة ذلك لأن تحليل الامتحانات يبين مواطن القوة والضعف فيها، ويرمي إلى تعزيز مواطن القوة وإزالة أسباب الضعف. (رضا سليم كرامة،٢٠٠٦: ٢) وفقاً لذلك هدفت هذه الدراسة إلى تحليل أسئلة الامتحان النهائي لمادة اللغة العربية للعام الدراسي ١٣٩٥ بغرض الكشف عن مدى اشتمال هذه الأسئلة على جميع المستويات المعرفية حسب تصنيف بلوم للأهداف المعرفية. تفيد هذه الدراسة واضعي الأسئلة النهائية في تحسينها وتطويرها وتفادي الهفوات التي موجودة فيها.

وصف بيانات البحث

إعداد الامتحان بشكل صحيح يشكل مهمة أساسية للمعلمين، يستطيعون أن يوظفوها في تقويم الاستعداد للتعلم، ومراقبة تقدم العملية التعليمية، وتشخيص صعوبات التعلم وتقويم نتائجه، أما بالنسبة للتلميذ فهي تعد وسيلة مهمة في يده، فبناءً على نتائجه يتم تحديد نشاطه الدراسي، لأنها تثير دافعيته للدراسة. (جعفر الصرايرة،٢٠١١: ١) نظراً لأهمية الامتحانات باعتبارها أكثر وأقدم وسائل التقويم شيوعاً، يقوم بحثنا بالوصف الكميّ والكيفي لأهداف المجال المعرفيّ حسب تصنيف بلوم في أسئلة الامتحان النهائي لمبحث اللغة العربيّة في العام الدراسي ١٣٩٥وفي النهاية سيتم عرض النتائج التي تم الوصول إليها وتقديم التوصيات.

الفرع	رقم السوال: الرئيسي	رقم السوال: الفرعي	العدد	الدرجات
الرياضي - التجربي	١		١	٥
	٢	الف – ب	٢	١,٥
	٣		١	٢
	٤	الف-ب	٢	١
	٥		١	١,٥
	۶		١	٠,٥
	٧		١	١,٥
	٨	الف- ب	٢	١
	٩		١	٢
	١٠	الف-ب	٢	١
	١١		۶	١,٥
	١٢	الف	١	١
		ب	١	٠,٥
المجموع			١٧	٢٠

الفرع	رقم السوال: الرئيسي	رقم السوال: الفرعي	العدد	الدرجات
العلوم الانسانية	١		١	٥
	٢		١	٢
	٣		١	٠,٥
	٤		١	١,٥
	٥		١	١
	۶		١	١
	٧		١	٢
	٨	الف–ج	٣	١
	٩		١	٢
	١٠		١	٢,٥
	١١	الف–ب	٢	١
		ج	١	٠,٥
			١٥	٢٠

الجدول (١) عدد أسئلة الامتحانات النهائية لمادة اللغة العربية في فروع العلوم الإنسانية والتجربية والرياضية

لقد بلغت الأسئلة النهائية في مادة اللغة العربية للعام الدراسي ١٣٩٥ لفرع العلوم الانسانية ١٥سوالاً رئيسياً وفرعياً و لفرع التجربي والرياضي١٧ سوالاً رئيسياً وفرعياً. والآن ستاتي النتائج المتعلقة بقياس المستويات في فروع الرياضي والتجربي ثم العلوم الانسانية.

رقم السوال		مستويات بلوم المعرفية						الدرجات	
الرئيسى	الفرعى	التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم		
١			√					٥	١٠
٢	الف –ب		√					١,٥	
٣			√					٢	
٤	الف –ب		√					١	
٥			√				√	١,٥	٥
٦			√					٠,٥	
٧							√	١,٥	
٨	الف			√				٠/٥	٤/٥
	ب						√	٠/٥	
٩				√				٢	
١٠	الف – ب			√				١	
١١							√	١,٥	
١٢	الف			√				١	
	ب				√			٠,٥	٠/٥
المجموع	١٧	–	٧	٥	١	–	٤	٢٠	٢٠

الجدول(٢) أسئلة الامتحانات النهائية لمادة اللغة العربية للعام الدراسي١٣٩٥ لفرع التجربي والرياضي حسب مستويات بلوم المعرفية

أسئلة مادة اللغة العربيّة للعام الدراسي ١٣٩٥ لفرع التجربي والرياضي: يكون في السؤال الأول١٠ نماذج لمستوى الفهم، وفي السؤال الثاني الذي يشتمل على سؤالين فرعيين ٦ نماذج، وفي السؤال الثالث ٥نماذج، والسؤال الرابع الذي يحتوي على سؤالين فرعين ٣ نماذج، وفي السؤال الخامس ٦ نماذج، وفي السؤال السادس نموذج وفي السؤال السابع ٣نماذج لمستوى الفهم، فيكون في المجموع٣٤ نموذجا لمستوى الفهم. حيث يتضمن السؤال الخامس والسابع مستوى التقويم إضافة إلى مستوى الفهم. وفي سؤال الثامن الذي يشتمل على سؤالين فرعيين نموذجان، وفي السؤال التاسع ٥ نماذج، وفي السؤال العاشر الذي يحتوي على سؤالين فرعين٤ نماذج، وفي السؤال الحادى العشر ٦ نموذجاً وفي السؤال الثاني عشر الذي يتضمن سؤالين فرعيين نموذجان لمستوى التطبيق. فيبلغ عددهم ١٧ نموذجا لهذا المستوى، حيث يتضمّن جزء (ب) من السؤال الثامن والسؤال الحادي عشر مستوى التقويم إضافة إلى مستوى التطبيق. وبالنسبة لمستوى التحليل لم يوضع سوى سؤال واحد في نهاية الأسئلة (جزء ب السؤال ١٢).

بالتالي إنّ الأسئلة الامتحانية قد ركزت على مستوى الفهم بالمرتبة الأولى، حيث نال أعلى درجات تكرار بنسبة١٨ , ٤١٪، ثم مستوى التطبيق بنسبة٤٠ , ٢٩٪، ثم مستوى التقويم بنسبة٪ ٥٣ , ٢٣ وأما مستوى التحليل بنسبة٦٧ , ٦ ٪فتكون نسبتة قليلة. إذن هناك تفاوتاً في نسب المستويات المعرفيّة حيث احتلّ المرتبة الأولى أسئلة مستوى الفهم والمرتبة الثانية أسئلة مستوى التطبيق، ثمّ تلاه أسئلة مستوى التقويم في المرتبة الثّالثة، ثمّ التحليل. (راجع الجدول ٤)

رقم السوال		مستويات بلوم المعرفية						درجات	
الرئيسي	الفرعي	التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم		
١			√					٥	١٢
٢			√					٢	
٣			√					٠,٥	
٤			√					١,٥	
٥			√					١	
٦			√				√	١	١
٧			√					٢	
٨	الف-ج			√				١	٦/٥
٩				√				٢	
١٠				√				٢,٥	
١١	الف			√				٠,٥	
	ب			√				٠,٥	
	ج				√			٠,٥	٠/٥
المجموع	١٥		٦	٧	١	-	١	٢٠	٢٠

الجدول (٣) أسئلة الامتحانات النهائية لمادة اللغة العربية للعام الدراسي ١٣٩٥لفرع العلوم الانسانية حسب مستويات بلوم المعرفية

أسئلة مادة اللغة العربيّة للعام الدراسي ١٣٩٥ لفرع العلوم الانسانية: فيكون في السؤال الأول ١٠ نماذج، وفي السؤال الثاني ٤ نماذج، وفي السؤال الثالث نموذج، وفي السؤال الرابع٦ نماذج، وفي السؤال الخامس نموذجين، وفي السؤال السادس نموذجين وفي السؤال السابع ٧نماذج لمستوى الفهم، فيكون في المجموع ٢٩نموذجا لمستوى الفهم. حيث يتضمن السؤال السادس مستوى التقويم إضافة إلى مستوى الفهم. وفي السؤال الثامن ٣نماذج، وفي السؤال التاسع ٨نماذج وفي السؤال العاشر ١٠نماذج، وفي

السؤال الحادى عشر الذي يشتمل على ثلاث أسئلة فرعية نموذجان لمستوى التطبيق، فيكون في المجموع ٢٣نموذجاً لهذا المستوى. وبالنسبة لمستوى التحليل فلم يوضع سوى سوال فرعى واحد في نهاية الأسئلة (جزء ج السؤال ١٢) بالتالي مستوى الفهم حصل على أعلى نسبة وهي٦٦, ٤٦٪، ثم مستوى التطبيق بنسبة٤٠٪ ،كما نجد أن أسئلة التحليل والتقويم حصلت على أقل نسبة من نسب أسئلة الامتحان وهي٦٧, ٦ ٪ ، وبذلك نجد إن الغالبية العظمى من تركيز واضعي الأسئلة كان على الأسئلة التي تحتاج إلى تذكر، وهذا يظهر عدم انتظام نسبة التوزيع في الأسئلة. (راجع الجدول ٤)

الجدول-٤ التكرارات ونسب التكرارات لمستويات بلوم المعرفية في أسئلة الامتحانات النهائية للعام الدراسي١٣٩٥ في فروع العلوم الإنسانية، والتجربية والرياضية

الفرع	التذكر		الفهم		التطبيق		التحليل		التركيب		التطبيق		المجموع	
	التكرارات	النسبة	التكرارات	النسبة	التكرارات	النسبة	التكرارات	النسبة	التكرارات	النسبة	التكرارات	النسبة	التكرارات	النسبة
العلوم الإنسانية	-	-	٦	٤٠٪	٧	٤٦/٦٦٪	١	٦/٦٧٪	-	-	١	٦/٦٧٪	١٥	١٠٠٪
الدرجات	-	-	١٢	٦٠٪	٦/٥٠	٣٢/٥٠٪	٠/٥٠	٢/٥٠٪	-	-	١	٥٪	٢٠	١٠٠٪
الرياضي و التجربي	-	-	٧	٤١/١٨٪	٥	٢٩/٤٠٪	١	٥/٨٩٪	-	-	٤	٢٣/٥٣٪	١٧	١٠٠٪
الدرجات	-	-	١٠	٥٠٪	٤/٥	٢٢/٥٪	٠/٥	٢/٥٠٪	-	-	٥	٢٥٪	٢٠	١٠٠٪
المجموع	-	-	١٣	٤٠/٦٢٪	١٢	٣٧/٥٪	٢	٦/٢٥٪	-	-	٥	١٥/٦٣٪	٣٢	١٠٠٪
الدرجات	-	-	٢٢	٥٥٪	١١	٢٧/٥٠٪	١	٢/٥٠٪	-	-	٦	١٥٪	٤٠	١٠٠٪

يشير الجدول (٤) إلى أن أسئلة الامتحان لفرع العلوم الانسانية تتضمن مستوى الفهم

بنسبة٪ ٦٠، ومستوى التطبيق بنسبة٥, ٣٢٪، ومستوى التحليل بنسبة٥٠, ٢٪ ومستوى التقويم بنسبة٥٠, ٢٪، وأن أسئلة الامتحان لفرع التجربي والرياضي تتضمن مستوى الفهم بنسبة٥٠ ٪، ومستوى التطبيق بنسبة٥٠, ٢٢٪ ، ومستوى التحليل بنسبة٥٠, ٢٪ ومستوى التقويم بنسبة٪. ٥٠, ٢ فمن الجدير بالملاحظة أنه رغم أن تكرارات مستوى الفهم أقل من مستوى التطبيق إلا أنّ مستوى الفهم يختص لنفسه كمية أعلى في درجة الامتحان بنسبة مستوى التطبيق.

حول درجة الأسئلة يمكن أن يقال تعيين درجة (٥/) للسؤال الذي له جزئين في قسم التحليل الصرفي إضافة إلى أن كون هذه الدرجة غير مناسبة إزاء الأجوبة الصحيحة التي لديها أكثر من خيار؛ يمثل أقل اهتمام واضعي الأسئلة لمستوى التحليل وعدم انتباههم إلى نسب التكرارات لهذا المستوى. فضلاً عن هذا، نشاهد في السوال الأول النصوص الطويلة للترجمة وقد اختصت درجة (٥/) لكل نص، وهذا يكشف عن أنه ليس هناك توازن لائق أو ملائم بين النص والدرجة.

تفسير النتائج

من نتائج التحليل وفق تصنيف بلوم، نجد أن الاهتمام كان منصباً على المستويات الدنيا لمادة اللغة العربية، وأغلب الأسئلة كانت ضمن هذه المستويات من التصنيف. من مجموع ٣٢سوالا لمادة اللغة العربية للفروع المذكورة كانت نسب أسئلة الفهم بالنسبة٦٢, ٤٠٪ فيها أعلى من نسب الأسئلة المثيرة للتفكير بدرجة كبيرة جداً، ثم مستوى التطبيق بالنسبة٥, ٣٧٪ ، ثم مستوى التقويم بالنسبة ٦٣, ١٥٪ أما بالنسبة لمستوى التحليل فلم تشمله أسئلة الامتحان سوى سوال فرعي بالنسبة ٪ ٢٥, ٦، وهي نسبة ضعيفة وتظهر عدم اهتمام واضعي الأسئلة بهذا المستوى المعرفي المهم في تنمية قدرة التلاميذ على تحليل الحقائق والمعارف والمعلومات وتجزئتها وفهم العلاقات بين مكوناتها، وهو ما ينمي التفكير الناقد لدى التلاميذ والتعرف على الأسباب والدوافع وتحليل النتائج. لكن اهملوا جانب مستوى التذكر رغم أهمية هذا الجانب وأيضاً مستوى التركيب وهو يظهر عدم اهتمام واضعي الأسئلة بهذا المستوى المهم (التركيب) في تنمية قدرة التلاميذ على التأليف بين الوحدات والعناصر والأجزاء لتشكيل بنية كلية جديدة وهو ما ينمي التفكير التجميعي لدى التلاميذ. الجدير بالذكر أن نبين مستوى التقويم أو المثيرة للتفكير فقد ورد ضمن الأسئلة بالنسبة٦٣, ١٥ ٪ وهذه نقطة سلبية لأن مستوى التقويم أو إثارة التفكير يعد من المستويات المهمة لاثارة تفكير التلاميذ

لتقويم وإبداء الراي إزاء موقف أو ظاهرة معينة فقلة الانتباه لهذا المستوى تعد خسارة كبيرة. في المجموع أسئلة الامتحان النهائي لمادة اللغة العربية في فروع العلوم الانسانية، والتجربية والرياضية وضعت نسبة٥٥٪ من درجات الأسئلة لقياس مستوى الفهم، و٢٧, ٥٠ ٪ لقياس مستوى التطبيق، و٥٠, ٢٪ لقياس مستوى التحليل و١٥ ٪ لقياس مستوى التقويم. من هذا المنطلق، هذه الدراسة تبين قلة اهتمام الواضعين بالأسئلة الغير المباشرة المثيرة لتفكير التلاميذ، أو الأسئلة التحليلية التفكيرية الناقدة أو الأسئلة التقويمية، إذ جاءت أغلب الأسئلة مباشرة وصفية تعتمد على الحفظ المجرد. إذن هذه النتائج تكشف عن قلة اهتمام واضعي أسئلة الامتحان النهائي بمعايير ومواصفات الأسئلة الجيدة، ويمكن تفسير ذلك إلى عدم اهتمام واضعي الأسئلة بأسئلة المستويات العليا من التفكير لصعوبة إعداد تلك الأسئلة وقياسها وتصحيحها وصعوبة إجابتها من قبل التلاميذ كما وأن استخدام الأسئلة ذات المستويات المعرفية العليا يتطلب استخدام نماذج تدريسية حديثة، وهذا قد يكون سبب تجنبها والسعي إلى إحراز أهداف سريعة التحقق. تأسيساً على هذا ليس هناك انسجام وتوازن بين الأسئلة النهائية لمادة اللغة العربية في العام الدراسي ١٣٩٥ والمستويات المعرفية، مما سبق يتضح لنا تأكيد أسئلة الامتحانات النهائية على المستويات المعرفية الدنيا لتصنيف بلوم بالدرجة الأولى وإهمال المستويات المعرفية العليا إذا كانت نسبها ضعيفة جداً، ولكن من الضروري أن تتضمن الأسئلة الامتحانية على جميع المستويات المعرفية لتصنيف بلوم. مع أن واضعي أسئلة الامتحان النهائي لم يهتموا بالمعايير المطلوبة في وضع هذه الاسئلة، ومع أنهم لم يسلطوا الضوء على جميع المستويات المعرفية؛ لكن الأهداف التي ذكرت في مقدمة الكتب العربية تنص على أن الغرض من هذه الكتب، فهم النصوص الدينية ومعرفة اللغة العربية، لذا في بداية الأمر نرى أن هذه الأسئلة تتوافق مع أهداف الكتب التعليمية وهذا بمعنى أنه واضعو الأسئلة استطاعوا أن يحققوا أهداف الكتاب، لكن عندما ذكر في أهداف الكتب، الانتباه إلى المهارات اللغوية الأربعة؛ هو بمعنى أن التلاميذ عليهم أن يصلوا إلى حد من مستوى التعليم حتى يكونوا قادرين على انتاج الجملات وصياغة المعارف في أشكال جديدة بتعلم النصوص وتطبيق القواعد، وعليهم أن يحصلوا على قدرة الكتابة وتركيب المفردات وبمرور الزمن عليهم أن يعثروا على قدرة يتمكنون بها أن يقوموا بتقييم الاستخدام الصحيح من معلوماتهم في اللغة العربية. فالوصول إلى هذه المرحلة تعتمد على الانتباه إلى مستويات المعرفية العليا، وفقاً لذلك يجب على واضعي الأسئلة أن يبتعدوا عن المستويات المعرفية الدنيا وينتبهوا إلى المستويات

المعرفية العليا خاصة مستوى التقويم. إذن نتائج الدراسة تظهر وجود مشكلة حقيقية في مستوى أسئلة الامتحانات النهائية لمبحث اللغة العربيّة، بالتّركيز على المستويات الدّنيا، على حساب المستويات العليا، وهذا مؤشّر خطير يدفع التلاميذ للحفظ والاستظهار، وإهمال المهارات التفكيريّة العليا وعدم تنمية القدرات الإبداعية لديهم، مما يؤدي إلى الإخلال في تحقيق الأهداف المرجوة وعلى ضوء ذلك يوصي الباحثون بما يلي:

١-ضرورة مراعاة جميع المستويات المعرفية عند وضع الأسئلة والتركيز على المستويات العليا وعدم اهمالها.

٢-تحديد معايير ومواصفات خاصة لأسئلة الامتحان النهائي لتكون دليلا لواضعي الأسئلة.

٣-عقد دورات متخصصة، لواضعي الأسئلة بخصوص وضع الأسئلة وفق مستويات أهداف المجال المعرفي.

المصادر والمراجع

إبراهيم أبو دقة، سناء. (٢٠٠٤). «تقويم أسئلة كتب المنهاج الفلسطيني الأول للصف السابع الأساسي». **ورقة مقدمة لمؤتمر كلية التربية – الجامعة الإسلامية.**

باقري، غلامعلى. (١٣٨٥). «بررسى و ارزيابى چگونگي استفاده از سطوح حيطه شناختى و قواعد و اصول طراحى سؤالات امتحانى كلاس سوم راهنمايى شهرستان زنجان». **پايان نامه كارشناسى ارشد دانشگاه علامه طباطبايى.**

بركات، زياد و عبدالهادي صباح. (٢٠٠٧). «مدى تحقيق أسئلة الامتحانات النهائية في جامعة القدس المفتوحة للأهداف التعليمية تبعاً لهرم بلوم». **مجلة جامعة القدس المفتوحة**. العدد٩. صص١٥٧-١٢٣.

جعفر الصرايرة، آيات. (٢٠١١). «دراسة تحليلية لأنماط أسئلة الاختبارات التحصيلية لدى معلمي التربية الاجتماعية والوطنية للصفوف الرابع والخامس الأساسيين في لواء المزار الجنوبي». **رسالة الماجستير قسم المناهج والتدريس جامعة مؤتة.**

الجلاد، ماجد. (٢٠٠٧). **تدريس التربية الإسلامية: الأسس النظرية والأساليب العلمية**. ط١. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الحيلة، محمد محمود. (١٩٩٩). **التصميم التعليمي نظرية وممارسة**. ط١. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

خليل هوبي العنبكي، رشا. (٢٠١٣). «تحليل أسئلة الإمتحانات العامة لمادة اللغة العربية لمراحل التعليم العام في العراق في ضوء تصنيف بلوم». **رسالة الماجستير كلية التربية الإسلامية**

جامعة الديالي.

الخوري، توما جورج. (٢٠٠٨). **القياس والتقويم في التربية والتعليم**.ط١. لا.ب: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

الراوي، علي فهد علي. (٢٠٠٣).« تقويم الاسئلة الصفية الشفهية لمدرسي التربية الاسلامية ومدرساتها في المرحلة المتوسطة في ضوء تصنيف بلوم» . **رسالة الماجستيركلية التربية ابن رشد جامعة بغداد.**

ربيهاوي، فيصل. (١٣٨٩). «بررسی میزان انطباق سؤالات امتحانی دروس مراکز تربيت معلم استان خوزستان با اصول روانسنجی». **پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه شهید چمران اهواز.**

رضا سليم كرامة، ريما. (٢٠٠٦). «تقويم أسئلة الامتحانات النهائية لمادة علوم الحياة والصحة للصف التاسع من التعليم الأساسي وفق المستويات المعرفية عند بلوم والصعوبات التي تواجه المعلم في إعدادها من وجهة نظر المعلم والموجه». **رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في التربية «المناهج وطرق التدريس». سودان جامعة أم درمان الإسلامية.**

سپاسی، حسین. (١٣٨٥). «بررسی وتحلیل سطوح حیطه شناختی وشاخصهای روان سنجی امتحان نهایی دروس عربی. حسابان وزیست شناسی دانشآموزان دختر پایه سوم متوسطه در سه منطقه متفاوت اقتصادی- اجتماعی استان خوزستان». **مجله علوم تربیتی وروانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز**. دوره سوم. سال سیزدهم. شماره ۴. صص٧٨-٥٧.

سعادة ،جودت احمد. (١٩٨٤). **مناهج الدراسات الاجتماعية**. ط٢. بيروت: دار العلم للملايين.

سعيدى آراني، احمد رضا. (١٣٧٧). «تجزيه وتحليل محتواى كتب جغرافياى دوره راهنمايى تحصيلى سال (اول. دوم. سوم) وانطباق آن با حيطه شناختى بلوم». **پايان نامه كارشناسى ارشد دانشگاه علامه طباطبايى.**

شعبانى، حسن. (١٣٦٨). **مهارت هاي آموزشي. روش ها و فنون تدريس**. چاپ اول. تهران: انتشارات سمت.

عبدالحليم، أحمد المهدي. (٢٠٠٩). **المنهج المدرسي المعاصر .أسسه. بناؤه. تنظيمه .تطويره.** ط٢. عمان: دارالمسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

فاضل عباس، مها. (د.ت). **مستويات التقويم والتصانيف التي تضمنتها في أسئلة امتحان مادة التاريخ**. مجلة مركز البحوث التربوية النفسية. العدد ١٦ . صص٣٢٥-٢٨٨ .

فوزي احمد بنى ياسين، محمد. (٢٠١٦). «تحليل أسئلة إمتحانات الشهادة الثانوية العامة لمادة اللغة العربية وفق مستويات بلوم المعرفية». **مجلة الدراسات اللغوية والأدبية بماليزيا**. العدد

الأول. السنة السابعة. صص٩٢-٧٥.

القحطاني، سالم. (١٩٩٦). «تقويم أسئلة الاختبارات النهائية والأسئلة الواردة في كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة المتوسطة في منطقة أبها التعليمية». **المجلة التربوية جامعة الكويت**. مجلد ١١. العدد٤١. صص ٥٦-٧٢.

میرآقایی، علی عباس. (١٣٨٨). «بررسی وتحلیل شاخصهای روان سنجی وسطوح حیطه شناختی سؤالات امتحانات نهایی دروس ریاضیات وعلوم پایه سوم راهنمایی شهرستان خرم آباد در خردادماه ١٣٨٦». **پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه شهید چمران اهواز**.

الناقة، صلاح أحمد. (٢٠١٦). «تقويم أسئلة اختبارات الكيمياء للصف الثاني عشر وفق معايير الجودة خلال السنوات من ٢٠٠٧إلى ٢٠١٥». **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**. العدد٢٤. صص ٨٢-٦٤.

Determining the cognitive levels in Arabic final exams of junior high school third grade in the educational year 2015-2016 in Iran based on Bloom's taxonomy

Abdolrazagh Rahmani*[1], Roya Mohammadi[2], Saeideh Jalali Fard[3]

1. Assistant Professor, Hormozgan University, Iran
2. Ph.D. student in Arabic Language and Literature, Shahid Chamran University, Iran
3. Ph.D. student in Arabic Language and Literature, Shahid Chamran University, Iran

Abstract

Exams have a fundamental role in the teaching and learning process and are considered as one of the most significant applied tools in the teaching process to assess learners' capabilities and to measure their success level. They provide useful information to determine the students' efficiency and competency levels and to help the educators to enhance the educational circumstances. Therefore, preparing exam questions based on a desirable method is regarded as the most significant task that need to be attended by the teachers, and if this task is fulfilled successfully, then the questions can be considered as an appropriate tool to attain target objectives. The present study has attempted to examine the Arabic final exam questions of junior high school third grade in humanities and science and mathematics fields in the educational year 2015-2016 based on Bloom's 6-level taxonomy in cognitive domain. The purpose of the study was to find to what extent the final exam questions were consistent with the objectives based on which the Arabic book has been compiled. The study applied a descriptive-analytic method. The research tool of the study was based on Bloom's 6-level taxonomy in cognitive domain. The statistical population and the sample of the study were the same, both containing Arabic final exam questions of junior high school third grade in humanities and science and mathematics fields in the educational year 2015-2016, the questions were analyzed using frequency and percentage statistical methods. The findings revealed that the designers of the Arabic final exam questions of junior high school third grade in the educational year 2015-2016 have greatly focused on lower levels of cognitive domain like comprehension and application and their focus on higher levels of cognitive domain like analysis, synthesis and evaluation has been very low. It was also concluded that these questions do not help to enhance and grow students' mental skills..

Keywords: Bloom, Cognitive domain, final exam, Arabic language, Iran.

---

* Corresponding author: rahmani1980@yahoo.com

دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها
مجلة نصف سنوية
السنة الأولى، العدد الأول، خريف وشتاء ١٣٩٥/ ١٤٣٨، ص ٥١-٣١

دراسة دور الفروق بين الجنسين (الذكور والإناث) في تعلم المهارات اللغوية الأربع للغة العربية للناطقين بغيرها (جامعة الامام الصادق (ع) نموذجاً)

سهيلا محسني نژاد*، نيّره رحماني[٢]

١- أستاذة مساعدة في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة الإمام الصادق (ع) الإيرانية
٢-طالبة الدكتوراه في قسم الادارة التعليمية بجامعة الإمام الصادق (ع) الإيرانية

تاريخ الوصول: ٢٥/ ١٠/ ١٣٩٥ تاريخ القبول: ٢٥/ ١١/ ١٣٩٥
١٤/ ٠٤/ ١٤٣٨ ١٥/ ٠٥/ ١٤٣٨

الملخّص

تلعب اللغة الثانية دوراً هاماً وملموساً في الحياة الانسانية، كونها الوسيلة الرئيسة للتعارف والتعامل بين جميع الناس، فإن العمل على تعزيزها وتطويرها حسب خصائص واستعداد وقدرة الانسان تبدأ من المراحل الأولى لتعليمها. استهدفت هذه الدراسة الكشف عن دور الفروق بين الجنسين في تعلم المهارات اللغوية الأربع للغة العربية. وقد اختلفت الآراء حول تأثير الفروق بين الجنسين (الذكور والإناث) في تعليم اللغة الثانية، وتعتبر المهارات اللغوية الأربع (الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة) وكيفية تعليمها للناطقين بغيرها، البحث الرئيس والنقطة المشتركة في جميع الآراء والمناهج المطروحة. تسعى المقالة للإجابة عن السؤال التالي: ما هو تأثير متغير الجنس (الذكور والإناث) على تعلم المهارات اللغوية للغة العربية للناطقين بغيرها، وللإجابة عن سؤال الدراسة تم اختبار الفرضيات، بالاعتماد على المنهج العلمي المقارن واختبار عينة الدراسة العمدية تكوّنت من (١٠٠) طالب وطالبة من جامعة الامام الصادق (ع)، وتم تطبيق استبانة تكوّنت من (٤٠) فقرة على عينة الدراسة موزّعة على أربعة محاور النقص اللغوي في مهارات الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة. وأظهرت النتائج على وجود فروق بين الجنسين في المهارات اللغوية الأربع؛ حيث تفوّقت الإناث على الذكور في مهارة التحدث بنسبة ٢٥٪، وتفوّق الذكور على الإناث بمهارة القراءة بنسبة ٤٥٪، وعدم وجود فرق ذو دلالة احصائية بين معدلات مهارات الاستماع والكتابة لدى الذكور والإناث.

الكلمات الدليلية: الفروق بين الجنسين، الذكور والإناث، المهارات اللغوية الأربع، اللغة العربية للناطقين بغيرها، جامعة الامام الصادق (ع).

* الكاتب المسؤول: smohseny1967@yahoo.com

المقدمة

تلعب اللغة الثانية دوراً هاماً وملموساً في الحياة الانسانية، كونها الوسيلة الرئيسة للتعارف والتعامل بين جميع الناس؛ حيث تعتبر ميزة يختص بها الانسان وينفرد بها عن غيره من الكائنات، فإن العمل على تعزيزها وتطويرها بما لديه من خصائص واستعداد وقدرة تبدأ من المراحل الأولى لتعليمه (الهوارنة، ٢٠١٢م: ٢٢٥).

يري علماء اللغة أنّ كل انسان يمتلك إمكانيات تسمّى بعلم اللغة الذاتي والبيولوجي، ويوفر علم اللغة الذاتي إمكانية تعلم اللغة الأم للطفل؛ فيمكن القول إنّ الانسان ذاتياً يمتلك في ذاته موهبة تعلم اللغة أو بعبارة أخري يتمتع بقابلية تعلم اللغة، ويتكون علم اللغة الذاتي والبيولوجي تدريجياً إثر الاتصال المستمر بالبيئة اللغوية والتعليم الموجّه المباشر وغير المباشر؛ حيث تتحول القابلية المحتملة إلى القابلية الفعلية، ومن ثم يكتسب الانسان «مهارة» لغة معينة، وهي لغة البيئة الطبيعية أو التعليمية حوله. ويتمكن الانسان من انتاج جمل عديدة مستخدماً علمه اللغوي الذي يشتمل على المفردات وقسم محدود من القواعد اللغوية، وهكذا يتمتع الانسان بانتاج النصوص المكتوبة والشفوية بلغة معينة ويتمكن تدريجياً من اتقان اللغة الثانية (بوس مان، ٢٠٠٢م: ٦١، حقاني، ١٣٨٤ش: ١٣٨).

نلخّص مشكلة الدراسة في أنّ قسم اللغة العربية وآدابها في الجامعات الايرانية لا يستطيع أن يقدم للمتعلّمين المهارات اللغوية والأكاديمية الكافية التي تمكنهم من الاستمرار والتواصل في هذه اللغة على الرغم مما يُبذل فيها من جهد ووقت، فبعد التصديق على المادة ١٦ من الدستور الايراني وتأكيدها على أنّ اللغة العربية هي لغة القرآن الكريم والمعارف الاسلامية وأنّ الثقافة والأدب الفارسي ممتزجان بشكل كامل مع اللغة العربية وآدابها، فتمّ اتخاذ قرار تدريس اللغة العربية في المدارس الايرانية، وأعقب ذلك الاهتمام بتأسيس أقسام اللغة العربية وآدابها في أنحاء ايران سواء في الجامعات الحكومية أو الأهلية. ووفقاً لآخر احصائيات المشروع العلمي الجامع لإيران[١] وصل عدد الجامعات المؤَسسة لهذه الأقسام حوالي ٥٢ جامعة، وبالتالي تخرّج آلاف الطلاب في جميع المستويات من أقسام اللغة العربية وآدابها، إلا إنّ غالبيتهم عاطلون عن العمل لأنهم لا يمتلكون أي اختصاص، بالإضافة إلى فقدانهم القدرات والامكانات اللازمة لإستعمال المهارات اللغوية الأربع ولا سيما مهارة المحادثة والاستماع (اسناد پشتيبان نقشه جامع علمى كشور، ١٣٩١ش: ٢٨١). لذلك فإنّ أهمّ مشكلة تعاني منها أقسام اللغة العربية شكوى الأساتذة والطلاب من ضعف الأداء الوظيفي للمهارات الأربع.

إنّ الطلاب يواجهون صعوبة في تعلم اللغة العربية في ايران بعد المرحلتين المتوسطة والثانوية، حيث لايتجاوز تدريس اللغة العربية في المدارس عن تعليم المفردات القرآنية والقواعد. ويتم استخدام اللغة الفارسية لتعليم اللغة العربية في معظم المدارس، ويستمر هذا الوضع في الجامعات. تهدف هذه المقالة إلى دراسة تأثير الفروق الجنسية على تعلم المهارات اللغوية الأربع في الجامعة، بغية مساعدة المعنيين بالتعليم والتربية في البلاد للبرمجة الدراسية للذكور والإناث بشكل أفضل وذلك للارتقاء بمستوى تعليم المهارات اللغوية في اللغة العربية في التعليم الجامعي.

الدراسات السابقة

لم يلق موضوع الفروق بين الجنسين في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها على وجه التحديد اهتماماً كبيراً في الدراسات التربوية التعليمية، وذلك ما نلحظه في قلة الدراسات في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، إلا أننا استطعنا الحصول على عدد من الدراسات السابقة المختصة معظمها باللغة الانجليزية، وهي كالتالي:

١- نقل لنا روح‌الله رحمتيان دراسات كرونگر وتوسن (١٩٨٨م)، فيلبين (١٩٩٥م)، برنر (١٩٩٧م) التي أظهرت وجود اختلاف في طرق تعلم الأولاد والبنات. فالاولاد مقارنة بالبنات لديهم نظرة كلية في التعلم، أما البنات لديهن طريقة تعلمية كلامية ومتوالية، أما گراس (١٩٩٢م) فهو يعتقد بتفوق قدرة المحادثة لدى البنات مقارنة بالأولاد ولذلك نلاحظ نجاح الطالبات في عملية الفهم والادراك والانتاج اللغوي وسيلان المفردات مقارنة بالطلاب الذكور (رحمتيان، ١٩٨٦م: ١٨).

٢- دراسة بهمن گرجيان وآخرون (١٣٨٩ش) «دراسة الفروق الفردية للطلبة الذكور والاناث وعلاقتها بتعلم اللغة الانجليزية»[٢] هدفت هذه المقالة إلى دراسة علاقة الفروق الفردية للطلبة مع تعلمهم للغة الانجليزية في الجامعات الحرة الاسلامية في منطقة الاهواز وعبادن، وكانت النتيجة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين النظرة العامة للغة والعمر والجنس مع تعلم اللغة الانجليزية.

٣- هدفت دراسة روح‌الله رحمتيان ومحمد حسين اطرشي (١٣٩١ش) «دراسة دور الفروق الجنسية في العملية التعليمية للغة الأجنبية»[٣]. وكانت نتيجة الدراسة اهتمام البنات مميز وقوي في تعلم اللغة الانجليزية مقارنة بالأولاد بسبب ظروفهن النفسية والاجتماعية، وخاصة في مرحلة الطفولة والمراهقة، ونلاحظ عدم وجود دلالة احصائية في الفروق بين الجنسين في المراحل العمرية المتقدمة.

٤- دراسة طاهرة اختري (١٣٩٢ش) بعنوان «علاقة التوتر في تعلم اللغة العربية مع التقدم الدراسي لطلبة جامعات طهران حسب الجنس والتخصص العلمي»[٤]، وأظهرت لنا هذه الدراسة أنّ هناك فروق ذات دلالة احصائية بين علاقة التوتر في تعلم اللغة والتقدم الدراسي، وعند مقارنة معدلات المتغيرات أظهرت لنا توتر البنات بشكل أقل من الأولاد في تعلم اللغة العربية.

٥- دراسة ايناس عليمات وميرفت الفايز (٢٠١٢م) «أثر البرنامج التدريبي اللغوي لتنمية مهارات اللغة الاستقبالية لدى أطفال ما قبل المدرسة من ذوي الاضطرابات اللغوية في عينة أردنية»، قامت هذه الدراسة إلى استقصاء فعالية برنامج تدريبي لغوي لتنمية المهارات الاستقبالية لدى الاطفال ذوي الاضطرابات اللغوية ومن أهمّ نتائجها وجود فروق ذات دلالة احصائية للأطفال في تنمية مهارات اللغة الاستقبالية (الاستماع والقراءة) لصالح الإناث.

٦- دراسة معمر نواف الهوارنة (٢٠١٢م) «دراسة بعض المتغيرات ذات الصلة بالنمو اللغوي لدى أطفال الروضة» هدفت هذه المقالة إلى دراسة بعض المتغيرات ذات الصلة بالنمو اللغوي لدى الأطفال مثل المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي للأسرة، والذكاء، وأفراد الأسرة، والجنس، والمخاوف. من أهمّ نتائج هذه الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في النمو اللغوي بين الجنسين (الذكور والإناث).

من الملاحظ معظم هذه الدراسات كانت في مجال تعلم وتعليم اللغة الانجليزية للأطفال في الروضة والمرحلة الابتدائية. **ودراستنا هذه ستركز** على دراسة تأثير متغير الجنس (الذكور والإناث) على تعلم المهارات اللغوية للغة العربية للناطقين بغيرها لدى طلاب جامعة الامام الصادق (ع) من الذكور والإناث.

وتسعى هذه الدراسة للإجابة عن السؤال التالي: ما هو تأثير الفروق الجنسية على تعلم المهارات اللغوية في اللغة العربية؟

ونظراً لهذه الأهداف طُرحت الفرضيات التالية:

الفرضية١: لا يختلف معدل الدرجات التي يحصل عليها الذكور والإناث في توظيف مهارة الاستماع اختلافاً ذات دلالة إحصائية.

الفرضية٢: لا يختلف معدل الدرجات التي يحصل عليها الذكور والإناث في توظيف مهارة التحدث اختلافاً ذات دلالة إحصائية.

الفرضية٣: لا يختلف معدل الدرجات التي يحصل عليها الذكور والإناث في توظيف مهارة القراءة اختلافاً ذات دلالة إحصائية.

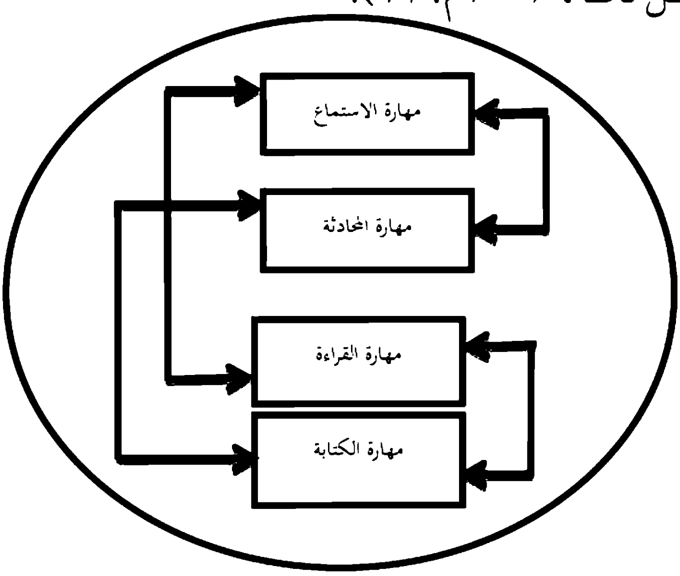
الفرضية٤: لا يختلف معدل الدرجات التي يحصل عليها الذكور والإناث في توظيف مهارة الكتابة اختلافاً ذات دلالة إحصائية.

المهارات اللغوية الأربع

تعني المهارة (Skill) «استعداد موروث أو مكتسب للقيام بنشاط معين» ومفهوم المهارة مرتبط بتصوّر سلوكي للغة يؤكّد أهمية تشكيل العادات والحذق أكثر ممّا يؤكّد أهمية المعرفة، فالمهارة من هذا المنظور إذاً عادة متقنة (عمار، ٢٠٠٢م:٥٦).

تعتبر كيفية تعليم المهارات اللغوية الأربع لمتعلمي اللغة، البحث الرئيس والنقطة المشتركة في جميع الآراء والمناهج المطروحة حتي الآن في مجال تعليم اللغة الثانية، وبإمكاننا تصنيف المهارات اللغوية الأربع، الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة، حسب الغايات المختلفة التى نقلها طعيمة عن بيتي وبينيت في كتابه «المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى»: أنّ هذه المهارات تُقسم على أساس كيفية اجراء الاتصال إلى: «المهارة المكتوبة» القراءة والكتابة. و«المهارة الشفوية» الاستماع والتحدّث. وحسب نشاطات الطالب تنقسم إلى: «المهارة الانتاجية» التحدّث والكتابة. و«المهارة الاستقبالية» الاستماع والقراءة (طعيمة وآخرون، ٢٠١٠م: ١٨٠).

والمهارات الأساسية للإتصال اللغوي أربعة هي: الاستماع (Listening) والمحادثة (Speaking) والقراءة(Reading) والكتابة(Writing) وهناك علاقات متبادلة بين هذه المهارات نقلها طعيمة وكامل ناقة في الشكل (١) (طعيمة وآخرون، ٢٠١٠م: ٤٠١، طعيمة وكامل ناقة، ٢٠٠٦م: ٢٤).



الشكل (١) المهارات اللغوية الأربع و العلاقة بينهما

١ - فالعلاقة الأولي (Receptive) بين الاستماع والمحادثة حيث يجمعهما الصوت، وكلتا المهارتين يحتاجهما الفرد عند الاتصال المباشر مع الآخرين. وفي هذه العلاقة يتم انتاج الكلام من المتحدث ويقوم المتلقي أي المستمع بفك رموز هذا الكلام في ذهنه.

٢ - وأما عن العلاقة الثانية (Decode) بين القراءة والكتابة ويُستعان بهما لتخطي حدود الزمان والمكان عن طريق الصفحة المطبوعة.

وأهمّ الفروق التي تميز العلاقة الثالثة (Incod) عن العلاقة الرابعة فهي كما يلي:

١ - العلاقة الثالثة تجمع بين الاستماع والقراءة فهما مصدر الخبرات لأنهما مهارتا استقبال ويمكن اعتبارهما مهارتين سلبيتين لأنه ليس فيهما للفرد خيار في بناء المادة اللغوية بل يكون قارئاً أو مستمعاً ويقوم فيها بفك الرموز فقط.

٢ -أما العلاقة الرابعة فهي تجمع بين المحادثة والكتابة ويقوم الفرد فيهما بالانتاج والإبداع لأن الفرد يقوم بعملية تركيب الرموز وانتاج كلام وكتابة جديدة.

أما الفارق الأساسي الثاني بين تلك العلاقتين الثالثة والرابعة فهو أن الرصيد اللغوي للفرد في الكلام والكتابة أقلّ من رصيده في مهارتي الاستماع والقراءة، وإنّ منطقة الفهم عند الفرد سواء كان مستمعاً أو قارئاً أوسع من منطقة الاستخدام متكلماً أو كاتباً ويوضح الرسم التالي هذه العلاقة (المصدر نفسه).

هذه المهارات تنقسم حسب تحليل البيانات إلى:

١ - «مهارة معالجة البيانات» الاستماع والقراءة.

٢ - «مهارة زيادة المعرفة» التحدث والكتابة.

وحسب كيفية حركة البيانات ونوعية استلام الفحوى وإرسالها يمكن تقسيم هذه المهارات إلى:

١ - «المهارة الاستقبالية» الاستماع والقراءة.

٢ - «المهارة الانتاجية» التحدث والكتابة (حقاني، ١٣٨٤: ١٣٨).

إنّ اكتساب هذه المهارات اللغوية يؤدي إلى تقوية النمو اللغوي لدى متعلمي اللغة؛ فتقوي مهارة الاستماع إدراك غرض المتكلم، ومهارة التحدث تساعد على إرسال المقصود باللغة (الثانية)، ومهارة القراءة تسفر عن القدرة على استيعاب النص واستنباط فحواه، ومهارة الكتابة تؤدي إلى قدرة متعلمي اللغة على التعبير عن مقصودهم في النصوص المكتوبة.

١- مهارة الاستماع

عن طريق الاستماع يستقبل الشخص الرسالة الشفوية، ويكتسب المفردات، ويتعلّم أنماط الجمل والتراكيب، ويتلقى الأفكار والمفاهيم ويكتسب المهارات الأخري للغة، كلاماً وقراءةً وكتابةً. وإذا كانت القراءة عملية تقوم بشكل كبير على النظر إلى الرمز المكتوب، نجد الاستماع عملية إنصات إلى الرموز المنطوقة وتستخدم كلمة الانصات لأن الهدف الرئيس من الاستماع هو أن تكون قادراً على فهم المتحدث باللغة (Native speaker) والمهارة التي ينبغي أن تُعّلم هي الاستماع (طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية،٢٠١٠م:٤٢٠).

ولا يمكن أن ننسى أن مهارة الاستماع تحظى بمكانة متميزة في برامج تعليم اللغات الثانية دون التقليل من شأن بقية المهارات، نجد أنّ المستمع يستقبل مجموعة من الرموز المركبة ويفكها في ذهنه سواء كان مستمعاً أو قارئاً، وهذه الرموز الصوتية التي يضمها في كلمات ذات معنى يربطها بخبراته السابقة حول موضوع الحديث ويمكن أن تكون هذه الخبرات مجموعة من أحاسيسه ومشاعره ومعلوماته، وقد ذكر كامل ناقه في كتابه «تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى» خمسة عناصر مترابطة ومتداخلة لمهارة الاستماع وهي:

١- تمييز كل أنماط الأصوات والتنغيم.
٢- إدراك المعنى الاجمالي لرسالة المتحدث.
٣- الاحتفاظ بالرسالة في ذاكرة المستمع.
٤- فهم الرسالة والتفاعل معها.
٥- مناقشة وتطبيق مضمون الرسالة (كامل ناقة، ١٩٨٥م: ١٢٦).

٢- مهارة المحادثة

الكلام في اللغة الثانية من المهارات الأساسية التي تمثّل غاية من غايات الدراسات اللغوية، والكلام أيضاً نشاط أساسي من أنشطة الاتصال بين البشر، وإذا كان الاستماع وسيلة لتحقيق الفهم، فإن الكلام وسيلة للافهام. والفهم والافهام طرفا عملية الاتصال، ويعرف طعيمه المحادثة بأنها: «المناقشة الحرة التلقائية التي تجري بين فردين حول موضوع معين» (طعيمة وكامل ناقة، ٢٠٠٦م: ٤١، وطعيمة وآخرون، المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ٢٠١٠م: ٤٠٥).

ومن المهم تقويم قدرة الطالب من أجل الاتصال أو التعبير المباشر (Speaking

(For Communication) ويكـون التركيـز الأسـاسي عـلى توصيـل أو ترجمـة رسـالة والاهتـمام ينصـب عـلى معرفـة قـدرة الطالـب عـلى الفهـم وتبـادل المحادثـات في المواقـف الحقيقيـة للغـة (يونـس والشـيخ، ٢٠٠٣م: ١٧٢).

٣- مهارة القراءة

مفهـوم القـراءة: «عمليـة ذهنيـة تأمليـة، وينبغـي أن تُنمى مثـل التنظيـم المركـب المتكوّن مـن أنـماط ذات عمليـات عقليـة عاليـة، إنهـا نشـاط ينبغـي أن يحتـوي عـلى كل أنـماط التفكـير، والتقويـم والحكـم والتحليـل والتعليـل وحـل المشـكلات» (طعيمـة، ١٩٨٦م: ٥١٨).

وعـلى أسـاس المفهـوم الحديـث للقـراءة يمكـن القـول أنّ القـراءة تضمـن التعـرف عـلى الحـروف والكلـمات ونطقهـا صحيحـاً وفهمهـا وربطهـا ببعـض واسـتنتاج مـاوراء النـص والتفاعـل معـه ونقـده.

وينقـل لنـا طعيمـة وكامـل ناقـة، تقسـيم هوايـت لعمليـة تعليـم القـراءة وهـي أن تعليـم اللغـة لـه مدخـلان يتمثـلان في المدخـل التعليمـي ((Approach Pedagogical والمدخـل التواصـليCommunicative) (Approach) (طعيمـة وكامـل ناقـة، ٢٠٠٦م: ٤١).

فالمدخـل التعليمـي يسـاعد الـدارس عـلى فـك الرمـوز وفهمهـا ويعطـي فيـه أسـئلة تقيـس مـدى فهمـه للنـص، ولا يهتـم بـماوراء النـص، وهـذا المدخـل يتمثـل بالكتـب العلميـة والجامعيـة التـي تـم إعدادهـا سـواء للناطقـين أو غـير الناطقـين بهـا.

فالمدخـل التواصـلي يتأكّـد فيـه المعلـم أولًا مـن أهـداف الـدارس مـن القـراءة أو عـلى الأقـل يسـتثيره فيـه، وهـو أن الفـرد يريـد القـراءة ليشـبع حاجـة وليسـد فراغـاً يسـمى في علـوم الاتصـال بفجـوة الاتصـال ((Gap Information) (المصـدر نفسـه).

٤- مهارة الكتابة

الكتابـة وسـيلة مـن وسـائل الاتصـال اللغـوي بـين الافـراد مثـل الاسـتماع، والمحادثـة، والقـراءة، وترتكـز الكتابـة في العنايـة بثلاثـة أمـور:

١- «قدرة الدارسين على الكتابة الصحيحة املائياً».

٢- «إجادة الخط والقدرة على التعبير بما لديهم من أفكار في وضوح ودقة».

٣- «القـدرة على اختيـار الكلـمات ووضعهـا في نظـام خـاص وإلا اسـتحال فهـم المعـاني والأفـكار التـي تشـتمل عليهـا» وقـد نقلهـا طعيمـة وآخـرون، في كتابـه المرجـع في تعليـم اللغـة العربيـة عـن محمـود رشـدي (طعيمـة، ١٩٨٦م: ٥٨٨).

والكتابة مثل القراءة نشاط اتصالي ينتمي للمهارات المكتوبة، وهي مع الكلام نشاط اتصالي ينتمي إلى المهارات الانتاجية، فإذا كانت القراءة عملية يقوم فيها الفرد بفك الرموز (Decoding)، وتحويل الرسالة من نص مطبوع إلى خطاب شفوي، فإن الكتابة عملية يقوم الفرد فيها بتحويل الرموز من خطاب شفوى إلى نص مكتوب، أي انها تركيب للرموز (Encoding) بهدف توصيل رسالة إلى قارئ يبعد عن الكاتب مكاناً وزماناً (طعيمة وكامل ناقة، ٢٠٠٦م: ٤٤، طعيمة وآخرون، ٢٠١٠م: ٤١٠).

ويمكن ذكر ثلاثة أنواع رئيسة من الكتابة وهي:

١- الكتابة التعبيرية: وفيها يعبّر الفرد عن أفكاره الذاتية الأصلية.

٢- الكتابة المعرفية: وفيها يستهدف الفرد نقل المعلومات والمعارف (المصدر نفسه).

٣- الكتابة الإقناعية: وهي تتفرّع من الكتابة المعرفية، وفي الكتابة الاقناعية يستعمل الكاتب العديد من الطرق لإقناع القارئ بوجهة نظره (المصدر نفسه: ٤٥، ٤١٢).

نستنتج أنّ عملية الكتابة ليست عملية آلية بحتة، يكتفي فيها برص مجموعة من الكلمات لتكون جملاً، والجمل لتكون فقرات، والفقرات لتكون موضوعاً، إنّ الكتابة عملية إبداعية يتمّ فيها تدريب الدارس على اكتساب خبرات في المراحل المختلفة للكتابة، بدءاً من مرحلة ما قبل الكتابة التي يجمع فيها الدارس بياناته فيما يريد أن يكتب حوله، وانتهاء بمرحلة التعديل والتجديد.

الفروق بين الجنسين الذكور والإناث في تعلم اللغة الثانية

نلاحظ اختلاف الإناث عن الذكور في تعلم المهارات اللغوية الأربع للغة الثانية، وذلك بسبب الفروق الفردية العديدة بين الجنسين، حيث سنذكر بعض منها مثل:

١- الفروق التنموية والهيكلية

في معظم الحالات نلاحظ النمو الزمني لدماغ الإناث أسرع من النمو الزمني للذكور، وتتحدث الإناث بفترة سنة قبل الذكور. ولهذا السبب نجد أن البنات يتعلمن القراءة في مرحلة قبل المدرسة أسرع من الأولاد، وكذلك يحفظن مفردات أكثر منهم، وبالمقارنة مع الأولاد تستقبل البنات معلومات حسية أكثر من الأولاد؛ حيث يسمعن ويشعرن أكثر بأعضائهن الحسية. وتسيطر البنات على انفعالاتهن، وتتحكم بسلوكياتهن الخطرة واللاأخلاقية بصورة أفضل من الأولاد؛ وبعبارة أخرى تقوم البنات بالسلوكيات الخطرة أقل من الأولاد. ويرتكب الذكور السلوكيات العدوانية أكثر من الإناث.

وقدرات المحادثة لدى البنات أقوى من الأولاد، فيركزن البنات كثيراً على التواصل الكلامي؛ بينما الأولاد على العكس من ذلك، فهم لا يعبّرون عن أحاسيسهم بسهولة، وردة فعلهم في المحادثة أبطأ من البنات، وعلى هذا الأساس نلاحظ في العملية التعلمية سهولة استخدام البنات للمفردات أثناء التعلم، ولكن الأولاد يدرسون بصمت عادة (اسدى، ۲۴/ ۱۲/ ۲۰۰۹م www.daneshju.ir/forum/f897/t84747.html).

۲- الفروق الوظيفية:

يختلف الدماغ في طريقة استفادته من الخلايا، وكيفية جريان الدم لدي الجنسين المذكر والمؤنث اختلافاً كبيراً. تشير النتائج إلى أن دماغ الإناث نشط وفعال في أكثر الحالات ويحظى بقابلية أكثر في التعلم. وتنخفض فعالية دماغ الذكور عن فاعلية دماغ النساء، ويرتبك الذكور إثر الاستفزازات بسرعة أكثر. لذلك نجد قدرة الذكور في العمل بالمجالات الفضائية والاستدلال التجريدي، ويدركون هذه القضايا بصورة أفضل؛ ولكن دماغ الإناث يستجيب عن المعلومات الحسية بشكل أكثر. وقد أدرك كثير من المعلمين أن القدرات السماعية لدى الإناث تفوق قدرات الذكور، وبعبارة أخري إنّ الإناث يسمعن أحسن من الرجال. فمن الأفضل أن يجلس الأولاد على الكراسي الأمامية في الصف (المصدر نفسه).

۳- النصف الأيمن والأيسر للدماغ:

يؤكّد الخبراء على قضيتين متعلقة بنصفي الأيمن والأيسر للدماغ وهما:
القضية الأولى: إنّ نصفي دماغ الانسان لا يتطابقان- النصف الأيسر والنصف الأيمن- تماماً بل هما مكملان لبعضهما البعض خاصة في انجاز الوظائف.
القضية الثانية: إنّ تخصص الدماغ اللغوي يقع في النصف الأيسر وجزءاً صغيراً نسبيا من لحاء المخ وهو فقط المسؤول عن معالجة اللغة (جستن، ۱۳۷۸ش، ۴۴).

ومن الملاحظ أنّ حجم النصف الأيسر يقدر بـ ۶۵٪ من دماغ الكبار وبالطبع يكون أكبر حجماً من النصف الأيمن، وكذلك نجد أنّ النصف الأيسر للإناث أكثر سماكة، بينما النصف الأيمن للذكور أكثر سماكة مقارنة الإناث (م.ن: ۴۵).

ينجز النصف الأيسر معظم مهام معالجة اللغة وإنتاجها، والنصف الأيمن مختص بفهم اللغة والإجابة عن أسئلتها ولكن لايستطيع انتاج اللغة، وقد أظهرت المعلومات

الموجودة على الشريط الدماغي (EEG) أنّ الأمواج الدماغية لنصفي الدماغ الأيسر والأيمن تختلف في الجانب الوظيفي من تلقّي وانتاج اللغة، وتدلّ سماكة النصف الأيسر لدماغ الإناث على ارتفاع قدرة تلقّي اللغة مقارنة بالذكور (المصدر نفسه). إنّ كل من نصفي الدماغ يقوم بوظيفته الخاصة، فالنصف الأيسر يرتبط بالمنطق والتحليل، بينما يختص النصف الأيمن بالتحكم بالنشاطات العاطفية والاجتماعية، وبشكل عام يتمّ التحكم بالوظائف اللغوية في النصف الأيسر من الدماغ (بروان، ١٣٩٠ش.هـ: ٦٨).

ومن الأفكار السائدة في نظريات تعلّم اللغة أنّ الإناث أكثر نجاحاً في تعلم اللغة الثانية، ويمكن أن تكون هذه النظرية غير صحيحة، ولكن هذا ما نراه في آراء المدرسين والأساتذة من ذوي الخبرة الذين يؤكّدون على هذا الأمر، فعادة عدد النساء اللاتي يسجلن في دورات اللغة أكثر من الرجال، فالملاحظ أنّ الإناث يحصلن على درجات أعلى من الذكور في دروس اللغة الثانية، ونرى دقّة الإناث وحرصهن على انجاز الواجبات اللغوية وبالتالي تخصيص وقت أكثر للمذاكرة ونيل الدرجات العليا في مادة اللغة (جستن، ١٣٧٨: ٢٠٨).

دروس اللغة العربية (المهارات اللغوية) في جامعة الامام الصادق(ع):

الجدول (١) و(٢) دروس اللغة العربية لمتطلبات الكلية للوحدات الدراسية في جامعة الامام الصادق(ع) للأولاد وفي كلية البنات:

المهارة	الدروس	الوحدات المخصصة	الساعات المخصصة
الاستماع	-----	-----	-----
المحادثة	المحادثة ١و٢و٣و٤	٦	١٢
القراءة	تجويد القرآن وقراءة وفهم النصوص الاسلامية	٧	١١
الكتابة والانشاء والقواعد	البلاغة والصرف والنحو	١٨	٢٩
المجموع		٣١	٥٢

جدول (١) دروس مهارات اللغة العربية (متطلبات الكلية) للوحدات الدراسية في جامعة الامام الصادق(ع) الذكور

المهارة	الدروس	الوحدات المخصصة	الساعات المخصصة
الاستماع	المختبر اللغوي ١و٢و٣و٤	٢	٤
المحادثة	المحادثة ١و٢و٣و٤و٥و٦	٤	٩
القراءة	النصوص المتخصصة	٢	٢
الكتابة والانشاء والقواعد	الصرف والنحو واعراب القرآن	١٥	١٨
المجموع		٢٣	٣٣

جدول (٢) دروس مهارات اللغة العربية (متطلبات الكلية) للوحدات الدراسية في جامعة الإمام الصادق (ع) للإناث

من الملاحظ في الجدولين السابقين أنّ هناك تشابه واختلاف في عرض الوحدات الدراسية بين الأولاد والبنات، من أوجه الشبه عرض دروس المحادثة من ١ إلى ٤ وتختلف كلية البنات عن الأولاد في وجود دروس مختبر اللغة العربيّة بالاضافة إلى المحادثة المتقدمة ٥و٦، ومجموع ساعات المحادثة للبنات أكثر من الأولاد، وتختلف وحدات الأولاد عن البنات في مجموع الوحدات الدراسية والساعات المقررة للقراءة والكتابة والصرف والنحو وهي أكثر من وحدات كلية البنات.

منهج الدراسة

تعتبر هذه الدراسة دراسة عملية من حيث الهدف، وتتبع المنهج العلمي المقارن، ولأنها دراسة تجريبية فقد اعتمدنا علي الاختبار (statistic T) لدراسة عينتين مستقلتين من خلال استخدام برنامج[٥] (spss) لتحليل فرضيات الدراسة.

والمجتمع الإحصائي يتمثّل في طلاب الذكور والإناث من جامعة الامام الصادق (ع)، ويشمل على عينة ١٠٠ طالب من الذكور والإناث في قسم الشريعة والقانون الدارسين لوحدات مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها، في الفصلين الدراسيين ٤ و٦ للطلبة بجامعة الإمام الصادق (ع) في طهران، للفصل الدراسي الثاني، السنة الدراسية ٩٣-٩٤، وقد تم جمع المعلومات من خلال أخذ العينات العمدية، وتحليل حوالي ١٠٠ استبانة وهو أداة القياس في البحث، وتم اختبار صحة هذا الاستبيان من قبل الأخصائيين، وقد بلغ معامل ثباته نسبة حوالي ٨٩٪ ويُعد هذا

المعامـل ممتـازاً لأغـراض الدراسـة.

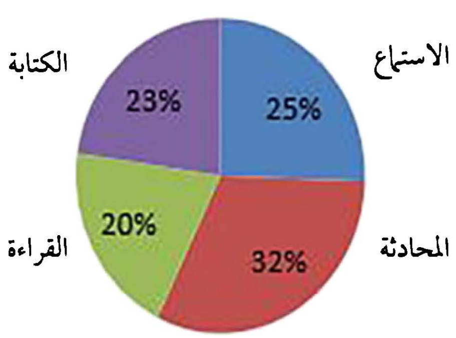
نتائج الدراسة

الجدول رقم (١) يشير إلى معدل الإحصائيات الوصفية للنتائج.

المهارات اللغوية	الجنس	المعدل	الانحراف المعياري
الاستماع	الإناث	٢٢/ ٨١	٦/ ٥٤
	الذكور	٢٢/ ٠٩	٧/ ٥
التحدّث	الإناث	٢٢/ ٣١	٩/ ٥
	الذكور	٢٧/ ٣٧	٦/ ٥
القراءة	الإناث	١٩/ ٨٨	٦/ ٧١
	الذكور	١٧/ ٦٣	٥/ ٨
الكتابة	الإناث	١٩/ ٢٢	٦/ ٤١
	الذكور	١٩/ ٧٢	٦/ ١٥

جدول (١) معدل أداء الإناث والذكور في المهارات اللغوية الأربع

وتـمّ قيـاس الأسـئلة مـن خـلال اسـتخدام مقيـاس ليـكارت (Likaert-scale) (كثـير جـداً، كثـير، متوسـط، قليـل، قليـل جـداً) ونظـراً لأسـئلة الدراسـة فقـد اختـبرت عـلى أسـاس الصعوبـة (كثـير جـداً) لاسـتيعاب الطـلاب للمهـارات اللغويـة الأربـع، فالمعـدل العـالي يـدلّ عـلى أداء الطـلاب الضعيـف. بنـاء عـلى ذلـك معـدل درجـات الإنـاث يقـترب تقريبـاً مـن معـدل درجـات الذكـور في مهـارتي الاسـتماع والكتابـة. وكذلـك يرتفـع متوسـط درجـات الإنـاث في مهـارة القـراءة عـن متوسـط درجـات الذكـور، وهـذا يشـير إلى الأداء الضعيـف لـدى الإنـاث في مهـارة القـراءة. وفي مهـارة المحادثـة نلاحـظ ارتفـاع معـدل الذكـور عـن الإنـاث، وذلـك يـدلّ عـن الأداء الأفضـل للإناث في مهـارة المحادثـة. يوضـح الشـكلان رقـم ٢ و٣ نسـبة الاسـتخدام الوظيفـي للمهـارات الأربعـة لـدى الذكـور والإنـاث كـما يـلي:



الشكل(٢) مقدار استخدام الإناث المهارات الأربع في اللغة العربية



الشكل(٣) مقدار استخدام الذكور المهارات الأربع في اللغة العربية

مـع مقارنـة نسـبة الاسـتخدام الوظيفـي للمهـارات الأربـع لـدى الذكـور والإنـاث في الجـدول (٢) نلاحـظ مـا يـلي:

المهارات اللغوية الأربع	الإناث	الذكور
الاستماع	٪٢٥	٪٢٧
المحادثة	٪٣٢	٪٢٦
القراءة	٪٢٣	٪٢٤
الكتابة	٪٢٠	٪٢٣

جدول(٢) نسبة الاستخدام الوظيفي للمهارات الأربع لدى الذكور والإناث

عنـد مقارنـة نسـب الإنـاث والذكـور في جامعـة الامـام الصـادق (ع) نلاحـظ ارتفاع نسـبة الذكـور للاسـتخدام الوظيفـي في مهـارة الاسـتماع والقـراءة والكتابـة، بينـما تتفـوق الإنـاث في مهـارة المحادثـة. ومـن ناحيـة أخـري، الـشرط المسـبق الـذي اسـتخدم في هـذا النمـوذج، هـو شرط تجانـس التباينـات، حيـث سـيتمّ دراسـة شرط التجانـس في كل مـن الفرضيـات واسـتخدام اختبـار كولمجـروف لمحاسـبة التوزيـع الطبيعـي، حيـث يشـير الجـدول رقـم (٣) إلى ذلـك:

	الكتابة	القراءة	المحادثة	الاستماع
اختبار تحديد المستوي	٠/٠٨٤ ٠/٠٩	٠/١٠٨ ٠/٠١	٠/٠٨٢ ٠/١٥	٠/٠٥٦ ٠/٢

الجدول (٣) اختبار كولمجروف

ونلاحظ تجانس التباين عند استخدام اختبار ليفين إذا sig<F، ففي مهارات الاستماع والتحدث والقراءة تتجانس التباينات، فيستفاد من السطر الأول؛ ولكن في اختبار الكتابة لايوجد هذا الشرط، فنستفيد من السطر الثاني.

الفرضية١ : لايختلف معدل الدرجات التي يحصل عليها الذكور والإناث في توظيف مهارة الاستماع اختلافاً ذا دلالة إحصائية.

كما نلاحظ في الجدول (۴) اختبار مستوى الدلالة للاستماع:

	درجات الحرية	المستوي الدلالي للاختبار المستقل	اختبار T	Sig المستوي الدلالي	F
الاستماع	۹۰	۰/۶۳	۰/۴۸	۰/۲۷	۱/۱۸
	۵۹	۰/۶۴	۰/۴۶		

جدول (۴)اختبار مستوى الدلالة للاستماع

بالنسبة لمهارة الاستماع، فنظرا لإجراء اختبار مستوى الدلالة (sig >.۵۰)، لانلاحظ اختلافاً ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث.

الفرضية٢ : لايختلف معدل الدرجات التي يحصل عليها في الذكور والإناث في توظيف مهارة التحدث اختلافاً ذا دلالة إحصائية.

كما نلاحظ في الجدول (۵) اختبار مستوى الدلالة للمحادثة:

	درجات الحرية	المستوي الدلالي للاختبار المستقل	اختبار T	Sig المستوي الدلالي	F
المحادثة	۹۰	۰/۰۰۹	-۲/۶۸	۰/۰۰۸	۷/۳۵
	۸۴/۲۹	۰/۰۰۴	-۲/۹۹		

جدول (۵)اختبار مستوى الدلالة للمحادثة

وقد تمكنا من إجراء مستوى الدلالة (sig >.۰۵)، فرفضت فرضية العدم، وكانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث، وبما أن معدلي المجموعتين متشابهان، فهذه الفروق بسيطة، ويؤثر الجنس على مهارة التحدث بنسبة حوالي ۲۵٪.

الفرضية٣: لايختلف معدل الدرجات التي يحصل عليها الذكور والإناث في توظيف مهارة القراءة اختلافاً ذا دلالة إحصائية.

كما نلاحظ في الجدول (۶)اختبار مستوى الدلالة للقراءة:

	درجات الحرية	المستوي الدلالي للاختبار المستقل	اختبار T	Sig المستوي الدلالي	F
القراءة	٨١	٠/١٢٨	١/٥٣	٠/٤٥	٠/٥٥
	٦٧/٥٨	٠/١١٤	١/٦		

جدول (٦)اختبار مستوى الدلالة للقراءة

وفيما يتعلق بمهارة القراءة، فقد تمّ اجراء اختبار المستوى الدلالي (sig < .٠٥)، فرفضت فرضية العدم وكانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث. ودرجات الإناث أعلى من درجات الذكور، وهذا يدلّ على ارتفاع نسبة الإجابة عن الأسئلة التي تعبّر عن صعوبة مهارة القراءة، وكذلك تدلّ على الأداء الضعيف للإناث في هذه المهارة. ونسبة تأثير الجنس على مهارة القراءة حوالي ٤٩٪ ، وهذا يعني أنّ البنات أضعف من الأولاد في القراءة بمقدار هذه النسبة.

الفرضية ٤: لا يختلف معدل الدرجات التي تحصل عليها الإناث والذكور في توظيف مهارة الكتابة اختلافاً ذا دلالة إحصائية.

كما نلاحظ في الجدول (٧)اختبار مستوى الدلالة للكتابة :

	درجات الحرية	المستوي الدلالي للاختبار المستقل	اختبار t	Sig المستوي الدلالي	F
الكتابة	٩٢	٠/٧١	-٠/٣٧	٠/٨٤	٠/٠٤
	٧٦/٦٢	٠/٧	-./٣٧		

جدول (٧) اختبار مستوى الدلالة للكتاب

وبالنسبة لمهارة الكتابة، تمّ اجراء اختبار المستوى الدلالي (sig < .٠٥)، فرفضت فرضية العدم وهناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث. وبما أنّ معدلي المجموعتين يتشابهان، فهذه الفروق جزئية جداً، ونسبة تأثير الجنس على مهارة التحدث تقريبا ١٦٪.

النتائج:

استهدفت هذه المقالة دراسة دور الفروق بين الجنسين في تعلم المهارات الأربعة للغة العربية. ففي البداية تمّ عرض المهارات الأربعة للغة العربية والفروق الجنسية بين الذكور والإناث بعد تحديد مؤشرات قياس المهارات الأربع، وتمّ اعداد استبيان وتوزيعه على طلاب (ذكور وأناث) جامعة الامام الصادق (ع). للإجابة عن سؤال

دراستنا ما هو تأثير الفروق بين الجنسين (الذكور والإناث) على تعلم المهارات اللغوية في اللغة العربية؟

من أهمّ النتائج المستخرجة من دراستنا وذلك من خلال التحليل الإحصائي للفرضيات التالية:

١- إنّ معدلات مهارات الاستماع والكتابة متشابهة لدى الذكور والإناث.

٢- تفوّق الإناث على الذكور في مهارة التحدّث بنسبة ٢٥٪.

٣- تفوّق الذكور على الإناث بمهارة القراءة بنسبة ٤٥٪.

وما أكّدت عليه نتائج الدراسات السابقة هو عدم وجود دلالة احصائية في الفروق بين الجنسين وتعلم اللغة بشكل عام ولم تركّز على المهارات اللغوية الأربع، في حين تتفق دراستنا من حيث عدم وجود دلالة احصائية في الفروق بين الجنسين في مهارة الاستماع والكتابة مع رحمتيان (١٣٩١هـ.ش) وگرجيان وآخرون (١٣٨٨هـ.ش).

وأكّدت دراسة معمر نواف الهوارنة (٢٠١٢م) وايناس عليمات وميرفت الفايز (٢٠١٢م) على وجود فروق ذات دلالة احصائية في مهارة الاستماع، واختلفت نتائج دراستنا عن الدراستين السابقتين من حيث وجود فروق ذات دلالة احصائية في مهارتي المحادثة والقراءة، حيث تفوقت البنات في مهارة المحادثة وقد تطابقت هذه النتيجة مع دراسات كرونگ وتوني وفيلبين من جهة أن الإناث يتفوقن في مهارة المحادثة وفي الادراك والانتاج اللغوي وسيلان المفردات مقارنة بالذكور.

واتفقت دراستنا مع ايناس عليمات وميرفت الفايز (٢٠١٢م) في وجود فروق ذات دلالة احصائية في مهارة القراءة، واختلفنا معها في تفوق الذكور في مرحلة الشباب في دراستنا، بينما أكدت دراستها على تفوق الإناث في مرحلة الطفولة.

ولدى تحليل النتائج المستخلصة وجدنا أنّ من العوامل المؤثرة في وجود الفروق ذات الدلالة الاحصائية بين الذكور والإناث هي:

أولاً: سبب تفوق الإناث في مهارة المحادثة

(ألف) **عدد الوحدات الدراسية المتاحة**، فالإناث يدرسن دروس المحادثة والمختبر اللغوي بصورة منفصلة ٦وحدات بـ ١٣ ساعة، وكما أشرنا سابقاً مهارة الاستماع مرتبطة بالمحادثة فالمستمع يتلقى الكلام ويحاول فك رموزه، وتكراره بالصورة التي يسمعها وبالتالي تقوي من لهجة المتحدث ومهارته في الكلام. أما الذكور فهم يدرسون المحادثة بـ ١٢ ساعة وفي بعض الأوقات مع الاستماع بطريقة مدمجة.

(ب) **الفروق بين الجنسين في تعلم اللغة الثانية بين الذكور والإناث**، من حيث

الفروق الوظيفية وسماكة النصف الأيسر لمخ الإناث، حيث أدّى ذلك إلى تفوق قدرات الإناث في المحادثة، خاصة في سهولة استخدام المفردات، ونجاحهن في عملية الفهم والادراك والانتاج اللغوي وسيلان المفردات مقارنة بالطلاب الذكور.

ثانياً: من أهمّ أسباب تفوق الذكور على الإناث في مهارة القراءة

(**ألف**)**عدد الوحدات الدراسية** التي يدرسونها والمختصة بمهارة القراءة وهي ٧ وحدات بـ ١١ ساعة مقارنة بالبنات حيث يدرسن وحدتين في ساعتين، وكذلك كثرة عدد وحدات الصرف والنحو التي يجتازها الذكور وهي ١٨ وحدة بـ ٢٩ ساعة مقارنة بالإناث ١٥ وحدة بـ ١٨ ساعة، والتي تساعد بدورها على اتقان القواعد اللغوية في استيعاب النص المقروء، وذلك من خلال بناء الجمل والتراكيب التي تساعد في فهم الرسالة.

(ب) **الفروق بين الجنسين في تعلم اللغة الثانية بين الذكور والإناث** حيث تعتبر القراءة من المهارات الاستقبالية وليس فيه للمتعلم خيار في بناء المادة اللغوية بل يكون قارئاً ويقوم فيها بفك الرموز فقط ونجد قدرة الذكور في الاستدلال التجريدي، ويدركون هذه القضايا بصورة أفضل، كما أشرنا في الفروق الوظيفية والفروق التنموية والهيكلية، حيث نلاحظ في العملية التعلمية سهولة استخدام البنات للمفردات أثناء التعلم، ولكن الأولاد يدرسون بصمت ويفضلون القراءة عادة.

ثالثاً:الاتجاه الايجابي وتأثيره في رفع مستوى المهارات اللغوية الأربع للذكور والإناث: الفروق بين الجنسين ليس عاملاً أساسياً في تعلم اللغة الثانية، بل تختلف حسب الظروف والوحدات الدراسية والأساليب المستخدمة في التدريس، ولكنها تستطيع أن تؤثر من الناحية الاجتماعية حسب تصوّر الطالب لنظرة المجتمع إليه. فمن المهم إجراء دراسات للتعرّف على العوامل التي ساهمت في ظهور الفروق بين الذكور والإناث في اتجاهاتهم نحو تعلم اللغة العربية. فالاتجاه الايجابي نحو تعلم اللغة العربية للإناث قد ارتبط بالقدرات اللغوية، وادراكهم لأهمية هذه اللغة في الحياة العملية المستقبلية، وما قد يترتّب على اتقانها من قبول اجتماعي قد يحقّقه الطلاب الذكور بطرق أخرى، أو هو متحقّق لهم بفعل التنشئة.

رابعاً: الفصل بين الجنسين أو الاختلاط في تعليم مهارات اللغة الثانية: يتّضح لنا من الدراسات السابقة أنّ كلما زاد عمر الطالب قلّ تأثير الفروق الجنسية في تعلم اللغة، وهذا ما لاحظناه من عدم وجود فروق بين الجنسين في مهارة الاستماع والكتابة، والعامل الأساسي والمؤثر في ارتقاء مستوى الطلاب في المهارات اللغوية سواء جامعة

الامام الصادق (ع) أو الجامعات الحكومية الأخرى هو: ١. عدد الوحدات الدراسية والساعات المخصصة لكل مهارة وهذا ما لاحظناه في مهارة القراءة والمحادثة. ٢. توفر الدوافع الوسيلية والتكاملية في جامعة الامام الصادق (ع) (طعيمة وآخرون، ٢٠١٠م: ١١٨). حيث ترتبط الوسيلية بقضاء حاجات مثل البحث عن وظيفة شاغرة، الاستجابة لمتطلب معين، الحصول على درجة علمية، أو الاستجابة لشعائر دينية مؤثرة في جامعة الامام الصادق (ع). أما التكاملية فهي ترتبط بتعلم اللغة للاتصال والارتباط بأهل اللغة عن فهم ثقافتها والدوافع التكاملية تساعد بشكل ملحوظ في تقوية تعلم اللغة.

أهمّ التوصيات:

تخلص هذه الدراسة إلى التوصيات التالية:

١- إعداد دراسات أخرى تلقي الضوء على الفروق بين الجنسين في الفئات العمرية المختلفة لتدريس اللغة الثانية (الأطفال، اليافعين، الشباب).

٢- ضرورة إعداد برامج خاصة في تدريس اللغة للذكور وللإناث خاصة لليافعين والشباب وذلك لتدريس المهارات اللغوية الأربع مركّزة على الفروق بين الجنسين.

٣- محاولة تقسيم المهارات اللغوية إلى مهارات انتاجية ومهارات استقبالية ووضعها في البرامج الدراسية ومعرفة تناسب كل نوع من المهارات للذكور والإناث.

٤- إجراء المزيد من البحوث والدراسات لمعرفة العوامل المؤثرة الأخرى غير الفروق بين الجنسين في تعليم المهارات اللغوية مثل العمر، والنظرة إلى اللغة، والدافع وغيرها من العوامل الأخرى.

الهوامش

(١) المشروع العلمي الجامع لايران وهو برنامج جامع خطط لرسم الخطة العلمية لعشرين سنة قادمة.

(٢) «تفاوت‌های فردی دانشجویان و رابطه آنها با یادگیری زبان انگلیسی»

(٣) «بررسی نقش جنسیت در فرایند یادگیری زبان خارجی»

(۴) «رابطه اضطراب یادگیری زبان عربی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه‌های شهر تهران برحسب جنسیت و رشته تحصیلی»

(٥) الرزم الاحصائية للعلوم الانسانية

المصادر والمراجع

احدى، حسن؛ سعيدة اصلاح كار. (١٣٩٣هـ.ش). «**بررسي رابطه بين برترى نيمكره هاي مغزي با سبكهاي تفكر**». فصلنامه تحقيقات روانشناختي. دوره ۶. شماره ٢٢. تابستان. صص ٢١-٣٣.

براون، اچ. داگلاس. (١٣٩٠هـ.ش). «**اصول يادگيري و أموزش زبان**». ترجمه: تابان نقاش فردوس. تبريز: انتشارات سروش.

چستن، كنت. (١٣٩٠ ش). « **گسترش مهارت هاي أموزش زبان دوم**». ترجمه: محمود نورمحمدي. تهران: انتشارات زبانكده. چ٥. پاييز.

رحمتيان، روح الله. محمد حسين اطرشي. (١٣٩١ هـ.ش). «**بررسي نقش جنسيت در فرايند يادگيري زبان خارجي**» ده سنجش درباره آموزش زبانهاي خارجي. چاپ: كاوا. چ اول.

طعيمة، رشدي أحمد. (٢٠٠٦م). «**المهارات اللغوية مستوياتها. تدريسها**». صعوباتها. القاهرة: دار الفكر العربي.

طعيمة، رشدي أحمد. وعلي احمد مدكور وايمان أحمد هريدي. (٢٠١٠م). «**المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات آخري**». القاهرة: دار الفكر العربي.

طعيمة، رشدي أحمد. ومحمود كامل الناقه. (٢٠٠٦م). «**تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات**». الرباط: منشورات المنظمة الاسلاميه للتربية والعلوم والثقافة. ايسيسكو.

ناقة، محمود كامل. (١٩٨٥م). «**تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخري**». الطبعة (ب. ط). المملكة العربية السعودية: جامعة أم القري معهد اللغة العربية.

يونس، فتحي علي. ومحمد عبدالروؤف الشيخ. (٢٠٠٣م). «**المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب من النظرية إلي التطبيق**». القاهرة: مكتبة وهبه. ط ١.

اختري، طاهره. (١٣٩٢هـ.ش). «**رابطه اضطراب يادگيري زبان عربي با پيشرفت تحصيلي دانشجويان دانشگاههاي شهر تهران برحسب جنسيت ورشته تحصيلي**» فصلنامه علمي-پژوهشي. دانشگاه شاهد. شماره ٣. پاييز و زمستان.

حقاني، نادر. (١٣٨٤ هـ.ش). «**مهارت پنجم**» مجله پژوهش اجبيات معاصر جهان علمي-پژوهشي. دانشگاه تهران. شماره ٢٥. صص ١٠٧-١١٨.

طهماسبي، عدنان. شهريار نيازي. علي اكبر خميجان فراهاني. سعداله همايوني. (١٣٩٣ هـ.ش). «**آموزش و اهداف عمومي ودانشگاهي در مكالمه زبان عربي با تكيه بر سيلابس مفهومي-**

كاربـردي وروش كار محـور». دو ماهنامـه جسـتارهاي زبـاني. (پياپـي ٢١) صـص: ١۴۵-١٨١.

عليـات، اينـاس وميرفـت الفايـز. (٢٠١٢م). «**أثـر البرنامـج التدريبـي اللغـوي لتمية مهـارات اللغـة الاسـتقبالية لـدى أطفـال مـا قبـل المدرسـة مـن ذوي الاضطرابـات اللغويـة في عينـة أردنيـة**». المجلـة الاردنيـة في العلـوم التربويـة. مجلـد ٨. العـدد ١. صـص٣۵-۴۶.

عـار، سـام. (٢٠٠٢م). «**اتجاهـات حديثةفي تدريـس اللغـة العربيـة**». الطبعـة الأولى. لبنـان: مؤسسـة الرسالة.

گرجيـان، بهمـن. خليـل محمـودي. فرزانـه مـير. (١٣٨٩. هـ.ش). «**تفاوتهـاي فـردي دانشـجويان و رابطـه آنها بـا يادگـيري زبـان انگليسي**». فصلنامـه تخصـصي علـوم اجتماعـي دانشـگاه آزاد اسـلامي-واحـد شوشـتر. سـال چهـارم. شـماره هشـتم. بهـار.

نـواف الهوارنـة، معمـر. (٢٠١٢م). «**دراسـة بعـض المتغـيرات ذات الصلـة بالنمـو اللغـوي لـدى أطفـال الروضـة**». مجلـة جامعـة دمشـق. المجلـد ٢٨. العـدد الأول.

Bu mann ,H ,Lexikonder Sprachwiss, enschaft, Stuttgart,Alfredkrner Verlag,2002

Kroeger, O., & Thuesen, J. 1988. *Type Talk: The 16 Personality Types that Determine how we Live, Love andWork*. New York: Dell.

Brenner, J. 1997. “An Analysis of Students’ Cognitive Styles in Asynchronous Distance

Education Courses”. *Inquiry*. No. 1.

Gross, R. D. 1992. *Psychology: the Science of Mind and Behavior*. London: Hodder & Stoughton

Philbin, M. 1995. “A survey of Gender and Learning Styles”. *A Journal of Research*. No.32.

Http://www.daneshju.ir/forum/f897/t84747.html اسـدی،معصومه .تفـاوت هـای یادگـیری در دخـتران. وپسـران.٢۴/ ١٢/ ٢٠٠٩م

The role of gender in learning the four language skills of Arabic by nonnative Arabic learners: A case study of Imam Sadiq University

Soheyla Mohseny Nejad*[1], Nayereh Rahmani[2]

1. Associate Professor in Arabic Language and Literature, Imam Sadiq University, Iran
2. Ph.D. Student in Educational Management, Imam Sadiq University, Iran

Abstract

The role of second language as a means of communication cannot be denied. Therefore, attempt is made to teach second languages on the basis of people›s abilities from the first steps of teaching a second language. Considering this, the present study investigated the role of gender in learning the four language skills of Arabic. There are different views about the effect of gender on second language learning. The four language skills of listening, speaking, reading and writing and the way they are taught to the learners have been the main issue in second language teaching era till now. The purpose of this study was to find the effect of gender on learning Arabic four skills. To this aim, hypotheses were tested through scientific comparative method and t-test. Purposeful sampling was used for collecting data from 100 male and female students of Imam Sadiq University. The students were investigated by a questionnaire having 40 questions on lingual disorders in four skills of listening, speaking, reading and writing. Results of the study showed that there was a significant difference in terms of their performance in the four language skills between male and female students. The speaking skill of girls was 25 percent better than that of boys, and boys› performance was 45 percent more than that of girls. There was, however, no significant difference between the mean of listening and writing skills of boys and girls.

Keywords: four skills, gender, Imam Sadiq University, nonnative Arabic speakers.

---

* Corresponding author: smohseny1967@yahoo.com

دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها
مجلة نصف سنوية
السنة الأولى، العدد الأول، خريف وشتاء ١٣٩٥/ ١٤٣٨، ص ٦٨-٥٣

دراسة نقدية على مفاهيم الكتب العربية التعليمية (كتاب اللغة العربية للعام الثالث في مرحلة الثانوية للعلوم الإنسانية نموذجاً)

عزّت ملا إبراهيمي *[١]، فريبا سبكروح [٢]، حامد جنادله [٣]

١- أستاذة مشاركة في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة طهران الإيرانية
٢-طالبة الدكتوراه في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة آزاد الإسلامية في إيران
٣-طالب الدكتوراه في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة طهران الإيرانية

تاريخ الوصول: ١٠/ ١١/ ١٣٩٥ ١٤٣٨/٠٤/٢٩ تاريخ القبول: ١٤/ ١٢/ ١٣٩٥ ١٤٣٨/٠٦/ ٠٤

الملخّص

نظراً إلى أهمية تعلّم اللغات الأجنبية لاسيما إذا كانت من الدروس الرئيسة في المدارج العلمية، نرى ضرورة قصوى للقيام بدراسة فاحصة وبنّاءة تساعد على دفع الطلاب أشواطاً في سبيل تحقيق الأهداف المتمثّلة في التعليم والتربية. على الرغم من أنّ علماء اللغة ومدرسيها أكدوا على أهمية دور الكتب ودروسها ووسائلها في عملية تعليم اللغات إلّا أننا نشاهد بكثرة ظاهرة تنصّل الطلاب من تعلّم اللغة العربية وضعف الرغبة في ممارستها. نظراً إلى تدنّي مستوى الطلاب في هذا المجال بدأ المدرسون في البحث عن حلول تزيل العقبات في طريق تعلم اللغة العربية وإتقانها. يهدف هذا المقال إلى إلقاء نظرة نقدية تكشف عن نقاط القوّة والضعف في كتاب اللغة العربية للعام الثالث من المرحلة الثانوية للعلوم الإنسانية وذلك من خلال المنهج الوصفي - التحليلي وبدراسة النصوص والتمارين وورش عمل الترجمة والقواعد بناء على أعوام عديدة من تجارب تعليمية واحصائيات في هذا المجال. توصّل الباحثون في هذه الدراسة إلى أنّ اللغة العربية باعتبارها اللغة الثانية في إيران لم تحظ بما تستحق من العناية والاهتمام لدى الأوساط العلمية والأدبية. فقد استلزم الأمر القيام باصلاحات جادة بالتعاون مع مختلف الدوائر التعليمية. من أبرز الحلول في هذا المجال، رفع المستوى العلمي لدى مدرسي اللغة العربية واستخدام التقنيات العلمية الجديدة في المدارس والمعاهد العلمية.

الكلمات الدليلية: تعليم اللغة العربية، المدرسون، التلاميذ، المرحلة الثانوية، العلوم الإنسانية.

* الكاتب المسؤول: mebrahim@ut.ac.irm

المقدمة

تعليم اللغة العربية هي عملية يقوم فيها مدرّسو اللغة العربية بتدريس التلاميذ بهدف استقطابهم إلى اللغة العربية مع نشرها. كانت اللغة العربية أكثر اهتماماً في تعليمها بين المدارس والمعاهد، «لأنّها من إحدى اللغات السامية ولها دور هام لكونها ذات أدب جيّد وأسلوب حسن» (مخلص، ۲۰۰۹: ۷۰). كما قال الله تعالى في القرآن الكريم: «إنّا أنزلناه قرآناً عربياً لعلكم تعقلون» (يوسف/ ۲)، ولقد وصلت اللغة العربية إلى حد الكمال بالآيات القرآنية التي نزلت على نبينا محمد صلى عليه وآله وسلم، ولذلك امتازت بمكانة سامية وشأن عظيم لدى الأوساط المثقفة؛ وهذا ما دفع المسلمين إلى تعلمها وتعليمها بجدّ ونشاط.

لقد كانت هذه اللغة مادة أساسية من المواد الدراسية الرسمية في جميع المدارس الإيرانية ويجب على التلاميذ تعلمها بجد ومثابرة. فواجب الحفاظ على اللغة العربية مسؤولية تقع على كاهلنا أجمعين فاللغة العربية اليوم من أبرز اللغات الحيّة في العالم لكن طلاب العلم لم يبدوا أي اهتمام بتعلمها. يحاول الأساتذة المعنيون اتّخاذ حلول قادرة على تنميّة روح تعلم العربية لدى الطلّاب وتحيي فيهم العزيمة والرغبة تجاه هذه اللغة وتساعد على اتقان مهاراتها المتعددة من محادثة، وكتابة، وقراءة.

إضافة إلى ذلك تعتبر قضية التعليم من أبرز القضايا الهامة في كل بلد، إن لم تكن أهمّها وهي تشكّل حجر الأساس لصرح الرقي والتقدّم. إهتم العلماء الإيرانيون باللغة العربية فور دخول الإسلام في بلادهم لسببين أساسيين: الأول هو أنّ الدين الإسلامي الذى اعتنقوه، والثانى هو انتشار اللغة العربية بين أبناء الأمة الفارسية على نطاق واسع. هناك أسباب أخرى لا تقل أهمية منها، وهي أن الدستور الإيراني تقوم أصوله على أساس اللغة العربية ومصطلحاتها الى حد كبير وإنّ الأدب الفارسى مفعم بالمفردات التى استقاها من اللغة العربية. لذلك يتحتّم على النظام الدراسى الإيراني تخصيص حصص لتدريس اللغة العربية من المرحلة الاساسية إلى المرحلة الثانوية (دستور جمهورية ايران الإسلامية، ۱۳۸۷: ۳۶).

ويدور بحثنا بمجمله حول سؤالين هامّين نحاول الإجابة عنهما خلال البحث وهما كالتالي:

۱- ما هي المشاكل والعقبات التي تعترض طريق تعلم اللغة العربية في بلدنا؟

۲- ما هي الحلول المجدية التي تمكّننا من حل هذه المشاكل وتجاوز هذه المعوقات؟

المنهج

اتبع الباحثون في هذه الدراسة المنهج الوصفي - التحليلي واستخدموا الإستبانة كأداة لجمع المعلومات كما أستخدموا بعض الإحصاءات التحليلية لتفسير إستجابات عينة البحث.

اختار الباحثون مجتمع البحث من مدينة طهران ثم اختاروا عدد من التلاميذ متمثلة في ثمانية مدارس لإجراء التجارب وعمدوا على اختيار عدد من معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.

الدراسات السابقة

ألّف الباحثون الإيرانييون عدة مقالات حول تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية ولمشابهة مفاهيمه نشير هناك إلى بعض منها:

- زهراء حق دوست (١٣٨٨)، «موانع يادگيرى درس عربى در دوره متوسطه از ديدگاه دانش آموزان و دبيران».
- عيسى متقى زاده وآخرون (١٣٨٩)، «بررسى ميزان موفقيت بخش كارگاه ترجمه در كتابهاى عربى دوره دبيرستان از ديدگاه معلمان و دانش آموزان شهرستان دورود».
- حميدرضا ميرحاجي (١٣٨٩)، «بررسى و نقد كتابهاى عربى مقطع دبيرستان».
- عيسى متقى زاده و كاوه خضري (١٣٩٢)، «ارزيابى موفقيت بخش متون عربى دبيرستان از ديدگاه دبيران و دانش آموزان مطالعه موردى شهرستان پيرانشهر».
- عيسى متقى زاده وآخرون (١٣٩٣)، «نگاهى به كتاب عربى اول دبيرستان بر اساس الگوها و ملاكهاى تحليل و سازمان دهى محتوا».
- رضوان حكيم زاده وآخرون (١٣٩٤ش)، «بررسى ميزان كارآمدى آموزش زبان عربى عمومى در مقطع متوسطه از نظر دبيران و دانش آموزان شهر كرمان».

وأما الباحثون في البلاد العربية ألّفوا مقالات وأطروحات كثيرة حول تعليم اللغة العربية، منها:

- أديب حمادنة، (٢٠٠٦)، «مدى امتلاك معلمي اللغة العربية ومعلماتها الكفايات التعليمية اللازمة لتدريس النصوص الأدبية بالمرحلة الثانوية»، مجلة المنارة، المجلد ١٣، العدد ١.

عائشة أحمد آدم موسي وآخرون، (٢٠١٥)، «دور الوسائل التعليمية في تدريس الأدب بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين»، درجة الليسانس، جامعة السودان للعلوم

والتكنولوجيا.

بالنظر إلى هذه البحوث المتعددة يمكننا القول أنّ كل بحث منها قد تناول جانباً من نقاط الضعف في الكتب العربية التعليمية، لكن هذا المقال يسعى إلى دراسة كتاب اللغة العربية للعام الثالث في مرحلة الثانوية، ومن ثم تقديم الحلول التي تساعد على تحسن العملية التعليمية.

تعليم اللغة العربية في إيران

إنّ مفهوم التعليم بصورة مجملة هو محاولات تبذلها المؤسسات والمنظمات المعنية بهدف إصلاح سلوك الإنسان من خلال عملية التدريس والتربية (صمد آقايى، ١٣٨٣: ١٠). كما نعلم فإنّ عملية التعليم تشتمل على عدد من الأنشطة التي يقوم بها التلاميذ بإشراف المعلمين من أجل الوصول إلى أهداف محدّدة (تقي پور، ١٣٨٩: ٤١). دون أدنى شك أنّ الاعتماد على الأساليب الحديثة والمبتكرة في قضية التعليم له دور بالغ التأثير على تحسن المستوى العلمي لدى التلاميذ. كما أنّ محاولات المؤسسات التعليمية تفضي إلى ازدياد فوائد التعليم.

مسألة إيجاد الحلول المساعدة في تحسن التعليم لا تزال من أبرز القضايا الهامة التي تثار في النظام التعليمي وهذا ما يؤدّي إلى استخدام أساليب متنوعة وأفكار حديثة في التعليم (اصغري نكاح، ١٣٨٥: ٢٥). من جانب آخر في العصر الحديث وفي الظروف التي تسير فيها شعوب العالم إلى التقارب والإندماج فإنّ قضية تعلم اللغة الثانية تزداد على مرور الأيام أهمية (متقي زاده وآخرون، ١٣٩٣: ٢٣٨).

تعليم اللغات ومن ضمنها العربية، تعتريه عقبات وعراقيل عديدة. على الرغم من أنّ التلاميذ يتعلّمون العربية في سنوات عديدة، لكنّهم بمدخراتهم البسيطة هذه لا يتمكّنون من فهم الآيات القرآنية والأحاديث الشريفة. من أبرز أسباب هذه الظاهرة هي أنّ التلاميذ يحفظون كمية كبيرة من القواعد الصرفية والنحوية واللغوية، دون استيعابها وبعد الانتهاء من الإختبارات ينسونها. يبدو أنّ الحل المناسب لهذه المعضلة، هو إيجاد اصلاحات أساسية في أساليب التعليم القديمة وزرع الرغبة والشعور بالمسؤولية لدى الطلاب تجاه اللغة العربية (حقدوست، ١٣٨٨: ٣٦).

نظرة عامة إلى كتاب اللغة العربية للعام الثالث

كتاب اللغة العربية للعام الثالث من المرحلة الثانوية للعلوم الإنسانية يتشكّل من

ثلاثـة أقسـام رئيسية هـي النصـوص والقواعـد والتمارين لكـن الاهتمام الأكـبر يتوجّـه إلـى قسـم القواعـد. الهـدف في التعليـم هـذا هـو مـا نتوّصـل إليـه بعـد اجتيـاز المراحـل المتعـدّدة (شـعباني، ١٣٩١، ج١: ٦١). تتلخّـص الأهـداف التعليميـة مـن هـذا الـدرس فيـما يلـي (للمزيـد مـن المعلومـات أنظـر: نوريـان، ١٣٨٨: ٦١- ٦٥):

١- التعرّف على المفردات المستعملة في القرآن وكتب الحضارة الإسلامية.

٢- التعرّف على انواع الجمل في العربية.

٣- التعرّف على النصوص العربية.

٤- التعرّف على نظام الأصوات (النظام الصوتي) في اللغة العربية.

٥- التعرّف على مباحث الصرف والنحو.

٦- غرس الرغبة والنظرة الإيجابية تجاه اللغة العربية في نفوس الطلاب.

٧- غرس الرغبة والنظرة الإيجابية تجاه القيم الإسلامية في نفوس الطلاب.

٨- اجتثاث النظرة السلبية تجاه العربية من الأذهان.

٩- اكتساب الطلاب المهارة في ترجمة الآيات القرآنية والأحاديث.

١٠- اكتساب المهارة في قراءة النصوص الإسلامية بشكل صحيح.

فهـذه المـواد ملخـص للاهـداف التـي علـى الطـلاب تحقيقهـا خـلال المرحلـة المتوسـطة في حـال أننـا نشـاهد أنّ الطـلاب بعـد الإنتهـاء مـن هـذه المرحلـة لم يحـرزوا أيّـاً من هـذه الأهداف إلّا في مستوى متـدنٍ لا يعتـد بـه وإذا مـا حـازوا علـى درجـات عاليـة في الاختبـارات، فإنـما ذلـك بفعـل الحفـظ دون فهـم النصـوص فهـماً حقيقيـاً إذ أنّ المعليمـن ينسـخون أسـئلة الامتحـان مـن الكتـب دون تحويرهـا، فيملونهـا في الاختبـار مما يسـهل علـى الطـلاب عمليـة حفظهـا دون الحاجـة إلـى فهمهـا.

رغبة الطلاب والمحفّزات

نـرى الطـلاب بشـكل عـام لا يرغبـون في تعلـم اللغـة العربيـة. «تعتـبر الرغبـات والحوافـز مـن العوامـل المنشـطة والموجهـة للسـلوك. فـإذا كان التلميـذ لا يمتلـك أدنـى رغبـة في التعليـم فإنّـه بالطبـع لا يعـير أيّ اهتـمام لـكلام المعلـم ولا يـوفي واجباتـه الدراسـية حقهـا» (سـيف، ١٣٨٢: ٣٤٨).

مـن خـلال النظـر إلـى تاريـخ تدريـس اللغـة العربيـة في بلدنـا إيـران نـرى صعوبـات جمّـة تعـترض طريـق طلابهـا علـى رغـم قـدم الاهتـمام بهـا مـن قبـل العلـماء الايرانيـين، في حـال أنّ اللغـات الأخـرى رغـم حداثـة سنها في المعاهـد الإيراينـة قـد حـازت نجاحـاً باهـراً

قياساً بالعربية حتى أصبح التحدّث بها ضرباً من التفاخر والتباهي خلافاً للعربية التي يعتري متحدثها الخجل والاستحياء ممّا يجعلنا ندرك المعضلات التي تسبب هذه الظاهرة المؤسفة.

العربية تمتاز بقاموس وسيع ودقيق لذا استحقت فعلاً أن ينزل بها كتاب الله تعالى لكي يعبر بها عن كل الجزئيات ودقائق المعانى بأفضل شكل ممكن وهذا ما يسعى إليه العديد من علماء العالم من عولمة اللغات والاديان. فالقرآن قد طرح هذا الأمر قبل ١٤ قرناً من الزمن ممّا يجعله إحدى معجزات آيات الكتاب المبين.

إهتم الإيرانيون باللغة العربية اهتماماً بالغاً وسعوا جاهدين في سبيل تطورها وتقدّمها بحيث سبقوا العرب أنفسهم في هذا المضمار فقد بذلوا جهوداً جبارة في سبيل إحياءها بجوانبها المتعدّدة من القواعد والبلاغة بضروبها الثلاثة المعانى والبديع والبيان، والقواميس اللغوية. فإذا ألقينا نظرة بسيطة إلى الكتب العربية التي ألّفها الإيرانيون ندرك شغفهم الكبير بهذه اللغة وعلومها. إنّ هذا الاهتمام نشأ عن حبهم الشديد للغة العربية والحضارة الإسلامية ولهذا السبب نفسه ألّف العلماء كتبهم الهامة باللغة العربية. فهناك شواهد عديدة تشهد على عظم شغف الإيرانيين بالعربية وعلومها وانّهم لم يشعروا تجاهها بأيّة غرابة.

فمن أبرز الأسباب التي تضعف رغبة الطلاب في العربية، هو عدم شعور الكثير منهم بالعلاقة الموجودة بين هذه اللغة والقرآن الذي نزل بها. فمن الصعب على الطالب أن يتعلّم لغة العرب الذين يراهم قوماً آخر غير قومه فهو يتسائل مستغرباً لماذا نتعلّم العربية ولماذا لا نصرف الوقت المخصّص لها في تعلم لغات أخرى مثل الالمانية والإنجليزية والفرنسية التي تتجلّى فوائدها بشكل أوضح ويرى جدوى تعلّمها في حياته اليومية.

يضيف القائمون على أمر تدريس الإنجليزية ومبرمجوها دروس جديدة ويخصّصوا ساعات أكثر لتعليمها سنويّاً. فهم يعّدون أشرطة خاصة لتعليم المحادثة ويوفّرون للطلاب كل الوسائل التعليمية من كتب متعددة وأشرطة تعليمية ودروس التقوية في حال أنّ هذا الأمر تعذّر إجراءه في اللغة العربية حتى في المدن الإيرانية الراقية التي تمتاز بامتلاكها لأحدث الأجهزة التعليمية والوسائل الدراسية. لذلك نرى إقبالاً عظيماً على اللغة الإنجليزية مثلاً من قبل الطلاب وتحفيزاً كبيراً من قبل عوائلهم والمجتمع على تعلمها.

يؤكّد علم النفس على أنّ كل ما يسهل إدراكه واستخدامه عملياً في الحياة يحوز

على اهتمام الإنسان ورغبته أكثر من الأمور الأخرى (أحدي وجهري، ١٣٨٥، ج٢: ٢٥). لذا إذا أردنا تحسين العلاقة بين الطلاب واللغة العربية يلزمنا تخصيص حصة دراسية في كل أسبوع لتعلم المحادثة من خلال استخدام الأشرطة التعليمية ويجب أيضاً أحكام الاتصال بين اللغة والعلوم القرآنية بحيث يجد الطالب في نفسه القوّة الكافية على فهم القرآن بعد إتمام فصله الدارسي. فخلاصة الكلام أسباب عدم رغبة الطلاب في العربية عوامل عدّة ترجع إلى ضعف دور المعلمين والطلاب والمناهج الدراسية المعتمدة لتعلم اللغة. فهي:

١- لاتوجد أدنى رغبة لتعلّم اللغة العربيّة لدى الطالب فهو لا يدري لماذا يتعلمها وما هي الفوائد التي يجنيها من ذاك التعلّم ولماذا لا يتعلّم بدلها لغات أخرى يجد ممارستها أعظم نفعاً وأكثر وضوحاً. فتدريس اللغة العربية في المدارس المتوسطة فضلاً عن عدم مساعدة الطالب على فهم القرآن أصبح معضلة كبرى في مسيرة الطلاب الدارسية.

٢- يرجع السبب الثاني إلى طيف المعلمين الذين لا يجدون من الدوافع ما يحفزهم على التدريس الجيّد لأسباب عديدة أبرزها عدم حصولهم على رواتب كافية قياساً بالرواتب التي يتقاضاها المدرسون في الفروع الأخرى كالإنجليزية.

٣- من أسباب إعراض الطلاب عن العربية نشير أيضاً إلى توظيف الأساتذة والمعلمين غير الأكّفاء في التعليم فكما نعلم جيّداً ضعف المدرسين يسري كالمرض إلى الطلاب ممّا يخلق فيهم الخمول وعدم الاستطاعة على استيعاب الدروس كما يجب. من الارهاصات الأخرى لتوظيف هكذا معلمين هو أنّ هولاء كثيراً ما يحدث أن يجلبوا معهم الكتب ذات التمارين المحلولة سابقاً فيقومون في الصفوف باملاءها فقط ممّا يسلب الطلاب حق المناقشة والقدرة على التفكير لحل تلك الأسئلة عملياً في الصفوف.

٤- من الإشكاليّات الكبرى أيضاً عدم وضوح العلاقة الموجودة بين العربية والقرآن لدى الطلاب بصورة واضحة وجليّة (حكيم زاده، ١٣٩٤: ٧٨). فالطلاب يشعرون بعبء ثقيل وبإرهاق ممّل عند مزاولتهم للعربية لشعورهم بغرابتهم عنها. لذا يجب إحكام الاتصال بين اللغة والقرآن بحيث يجد الطلاب أنفسهم قادرين على فهم القرآن أكثر من السابق بعد إتمام الفصل الدراسي ممّا يدلّ على تطوّرهم وتقدّمهم العلمي. لتحقيق هذا الأمر يجب الإكثار من مادة الترجمة كي يثري القاموس اللغوى لدى الطلاب؛ وتستلزم مادة الترجمة أيضاً أن تحتوى على المباحث العلمية الملائمة لنفسيات الطلاب والمعلومات التي تتناول قضايا عالمنا الحديث، مثلاً يقوم الطلاب

بتفسير إحدى الآيات القرآنية على ضوء العلوم الحديثة. من الحلول الأخرى لهذه الإشكالية كتابة المقالات وممارسة المحادث بشكل منظّم ومستمر.

٥- من الأمور الأخرى التي توثّق العلاقة بين الطلاب والعربية استخدام الوسائل الدراسية القديمة والحديثة فالمعنيون باللغة الإنجليزية يزيدون من الحصص المخصّصة للإنجليزية كل عام ويفرضون أشرطة خاصة بالمحادثة على الطلاب مما يساعد كثيراً على تعلّمها. يصرّح علماء النفس أنّ الإنسان يبدي إقبالاً أكبر ورغبة أشد على المواضيع التي يسهل عليه فهماً واستخدامها وتطبيقها عملياً في الحياة.

٦- من العوامل الأخرى المحفّزة على تعلّم اللغة اختبار الكنكور (امتحان دخول الجامعات). فالطلاب عند شعورهم بأهمّية دور اللغة العربية في هذا الاختبار فيضطرون إلى صرف اهتمام أكبر من السابق ووقت أكثر من ذي قبل في تعلّمها لكن المعنيّون بإعداد هذا الاختبار لم يبالوا للأسف بهذا الأمر ولم يعيروه ما يستحق من الأهمية. الجانب الآخر من المعضلة هو نوع الأسئلة الامتحانية إذ أنّ سؤالات الكتاب تتكرّر مرّة أخرى كما هي دون تحوير في الاختبارات ممّا يدفع الطلاب إلى حفظها دون فهمها كما يجب ولا يزيد في الامتحان عن إعادة كتابتها مرة أخرى في الاختبار. في حال أنّه إذا تمّ تحوير الأسئلة فذلك يساعد الطلاب على التطور والإبداع ويخلق فيهم روح التلذّذ والاستمتاع.

٧- يعتبر عدم وجود تناسب وتناسق بين العوامل المحفّزة على تعلّم اللغة هو الآخر من العقبات الكبرى في طريق تعليم اللغة العربية. يتجلّى عدم التناسق هذا في ضخامة الكتب العربية مع قلّة الوقت والحصص المخصّصة لتعليمها علاوة على كثرة الطلاب في الصفوف ممّا يعقّد من أمر التعليم لدى الطلاب. يرجع قسم كبير من حالة عزوف الطلاب عن العربية إلى أسباب عدّة تاريخية وسياسية واجتماعية وثقافية وأسباب أخرى أيضاً نجملها فيما يلي:

١- كيفية تعاطي المدرسين مع اللغة العربية

٢- كيفية تعريف الهدف المنشود من تدريس العربية

٣- خوف الطلاب من الإخفاق في تعلم العربية

٤- عدم تخصيص حصص إضافية يقوم الطلاب فيها باختبار النفس ممّا تساعد الطلاب على تعلم أساليب الإجابة على الأسئلة بسرعة. كما أشرنا سابقاً فإن الوقت المخصّص لهذا الدرس قليل جدّاً للتعليم ممّا يضطر المعلمين على التدريس وحل التمارين بسرعة حتى أنهم لا يجدون متّسعاً من الوقت لتعليم الطلاب أساليب الإجابة

على الأسئلة.

٥- عدم وضوح العلاقة بين العربية والقرآن والتباسها في ذهن الطلاب.

٦- يمكننا التنويه إلى أنّ بعض الأسئلة في اختبار الكنكور تُدوّن من خارج الكتب الدراسية المعتمدة كالمواد الأساسية في الدروس.

٧- إتّساع المباحث الصرفية والنحوية في اللغة العربية قياساً بالفارسية بشكل كبير.

٨- اعتبار الإنجليزية أهمّ درس في الجامعات في كثير من الفروع وشيوعها وتحولها إلى لغة عالمية خلافاً للعربية. الإقبال الواسع من قبل الجمهور الإيراني على اللغة الإنجليزية أفضى إلى انتعاشها ورقيها في المدارس والمعاهد بشكل كبير. أدّى هذا الإقبال الواسع على استخدام الأساتذة والمعلمين لشتى الوسائل الدراسية القديمة منها والحديثة من كتب وأفلام وأشرطة تعليمية وغيرها، وفرضها على الطلاب ممّا ساعد على توفير جو دراسي متكامل لتعلم الإنجليزية.

مضمون الكتب الدراسية

تمّ الحديث حتى الآن عن نقد ودراسة الكتب العربية المعتمدة في المرحلة الثانوية والتي تشترك جميعها في سمة واحدة هي عدم الاهتمام بتقييم فاعلية الكتب ونقد النصوص التعليمية وبالتالي عدم إدراك الأهداف المنشودة في هذه الكتب (كرمي، ١٣٨٨ : ٧٩). يجدر القول إنّ البرمجة الدراسية للكتب العربية التعليمية يجب أن تسير وفق تطورات المجتمع كي تتناسب مع الحاجات المختلفة للمجتمعات (ملكي، ١٣٨١ : ١٢٥). فلذلك يجدر بنا أن نلقي نظرة على كتاب اللغة العربية للعام الثالث في مرحلة الثانوية.

نظراً إلى المباحث التي ذكرنا فيما مضى نتناول الآن الموضوع الرئيسي لهذه المقالة والذي يتمثّل في دراسة كتاب اللغة العربية للعام الثالث في المرحلة الثانوية للعلوم الإنسانية باعتباره أهمّ الكتب العربية في هذه المرحلة. تتشكّل كل الكتب العربية في المدارس الإيراينة من ثلاثة أقسام رئيسية هي القواعد والنصوص والتمارين.

وقد تمّ تعريف القواعد على أنّها أهمّ الأقسام الثلاثة حتى أنه كثرت في الآونة الأخيرة ظاهرة التذمّر منها لدى الطلاب والمعلمين على سواء في حال أنّنا نعلم جيّداً أنّ تعلّم اللغات يعتمد بشكل أساسي على القواعد فيكف إذن يمكن تعلّم لغةٍ ما دون إتقان قواعدها الأساسية؟!

يعتبر هذا العمل بمثابة بناء صرح على أعمدة ثابتة لا تتزعزع. فالطالب يجب أن يتعرّف على القواعد حتى يتوصّل إلى فهم صحيح للنصوص على ضوء تلك

القواعد.

لكننا لا يمكننا أن نتجاهل إشكاليات الكتب الدراسية في هذا المجال لأنّها تشكّل الأسباب البارزة لعزوف الطلاب عن العربية. يعتبر استخدام المناهج الدراسية البنّاءة من أبرز مستلزمات التعليم في العصر الحديث وإذا ما اعتمدت هذه المناهج الحديثة في الحياة الدراسية فإنّنا سنجني التطوّر الدراسي والتقدّم العلمي لا محالة. لكن الكتب الدراسية المعتمدة في مناهجنا الدراسية الحالية لم تستمد روحها من المناهج الحديثة، فنشهد حالة من الضعف تتحكّم في الدرس العربي. لذلك نقوم بتقديم ملخص عن اشكاليات الكتب العربية بهدف تحفيز المعنيين بأمرها على القيام بإصلاح تلك الكتب واستبدال مناهجها القديمة بمناهج حديثة بنّاءة ، بالطبع إذا لم يتم إصلاح تلك الكتب بشكل جيّد لا نرى أيّ تطوّر وتقدّم في مجال التعليم أبداً.

الإشكاليات الأساسية في الكتب العربية مع تقديم الاقتراحات والحلول والأساليب الدراسية، فهي:

١-أكثر النصوص المستخدمة في مادة الترجمة كبيرة ولا تحمل روح العصر ولا تتناول قضايا العالم الحديث ممّا يفقد الطلاب الرغبة في دراستها. اقتراحنا في هذا الأمر أن تعتمد الترجمة في نصوصها على قضايا عالمنا الحديث وتتناول المواضيع الشيّقة من مثل القصص المبهجة، والحكايات الحكيمة، والحكم التربوية، والأحداث السياسية في العالم الحديث، والاكتشافات العلمية من طب وفنون وعلم نفس واقتصاد واجتماع حتى تخلق في الطلاب الرغبة اللازمة وتنعش الروح العلمية في أذهانهم. إذ «أنّ هذه الموادّ تساعد التلاميذ على استيعاب النصوص العربية وترجمتها بشكل أفضل». (متقي زاده وآخرون، ١٣٩٣ : ٢٤٥).

إنّ وجود فصول دراسية في كتاب اللغة العربية من مثل (كيف) و (ورشة الترجمة) و (ترجمة بعض النصوص) فضلاً عن عدم جدواها في التعليم فإنها تهدر الوقت فيما لا طائل منه وتضاعف حالة النفور لدى الطلاب من الصفوف العربية. فإذا ما قبل المعنيّون بالأمر هذا الاقتراح بصورة حسنة فإنّ أفضل أسلوب بناء لتدريس الترجمة، هو أن يقوم الأستاذ أو المعلم بفرض قراءة النصوص على الطلاب حتى يتعلموا قراءتها بشكلها الصحيح ومن ثم يقسم الطلاب إلى عدّة مجموعات من أجل ترجمة تلك النصوص، بعد ذلك يختار طالباً من كل مجموعة ممثّلاً عن مجموعته ليقوم بشرح ترجمته للنص.

٢-الاشكالية الثانية في الكتب العربية هي التمارين وكيفيتها، كثرة التمارين تمنع الطالب

من فهم المادة والرغبة فيها، فمن الضروري تقليل كمية التمارين إلى حد كبير وجعلها كليّة. اقتراحنا لتمارين هذا القسم هو أوّلاً أن تكون التمارين للمدرسة فقط أي يتم حلّ كل التمارين في الصف ولا تكون ضمن الواجبات المنزليّة. ثانياً يستطيع المعلّم لتقييم هذا القسم أن يمتحن الطلاب إمّا تحريراً وإما فرداً أو جمعاً وينتهي من تدريس هذا القسم بنجاح.

نظراً لما أسلفنا يجب أوّلاً أن ندرس نصوص الترجمة لكشف نقاط ضعفها وقوّتها: يجب إختيار نص الدروس من الآيات القرآنية الكريمة ذوات الحكم والأحاديث (القصيرة والشيّقة) التي تستعمل في اللغة الفارسية بهدف جعل تلك المفردات محسوسة في الثقافة الفارسية وأدبها؛ وأمّا مقطوعات قصصية قصيرة في كتب الحديث للأئمة المعصومين عليهم السلام وأجمل حكمهم، لنستفيد علمياً وتربوياً وأخلاقياً من تقصير هذه النصوص وإثراء محتواها. لأنّ «القضية الثقافية هي حاجة مجتمعنا الحديث. فشبابنا في أشد الحاجة إلى النهضة الثقافية. القرآن الكريم وأحاديث الأئمة المعصومين عليهم السلام، تعتبر من أرقى المبادي الثقافية للأجيال الحديثة» (ميرحاجي، ١٤٥:١٣٨٩).

كذلك إختيار موضوعات الدروس من مصادرها العربية الرئيسية كي لا تفقد روعتها وجذابيتها البلاغيّة؛ مثلاً من أعمال طه حسين، جبران خليل جبران، أحمد شوقي، وسائر كتّاب وشعراء العرب المشاهير، حتى يرى الطالب نفسه بجو عربي بحت، أو أحداث المجتمع الراهنة أو النصوص الرياضية والمعلومات العامّة كالحاسوب وكلّ ما نتعامل معه يومياً يزيد من رغبة الطلاب وإشتياقهم للتعلّم ليحفظوا المصطلحات والمفردات الوظيفية للمحادثة وتخرج النصوص من حالة الدارجة وهذه المسألة في كتاب السنة الثالثة مراعاة لنسبة كبيرة.

وقد جُعلت في قسم خاص بصفتها فصلاً كاملاً وتستخدم الأمثال والحكم العربية مع ما يعادلها بالفارسية في نصوص النظم والنثر الفارسية. ويتم التعريف بالشعراء والكتّاب العرب لكلّ نص تحت عنوان تاريخ الأدب العربي؛ مثلاً يتكلّم الدرس الحادى عشر عن شاعر إفريقي، لفهم الشعر يجب معرفة الدوافع والأسباب التي دفعت الشاعر لإنشاد هذه المقطوعة. فعرَضَ محمد الفيتوري أدب المقاومة في هذا الشعر وكان من الأفضل إطلاع الطالب أوّلاً على التاريخ والجو المحيط بالشاعر آنذاك، تحت عنوان تاريخ الأدب ليفهم معنى الشعر بصورة أفضل. السودان إحدى دول إفريقيا وتختلف تقاليدها وأدبها عن آسيا وخاصة إيران، إذن المشاعر والأدب أيضاً يختلفان، من جهة نستطيع القول بأنّ هناك عدم إنسجام في الدروس لأنّ كل درس يتكلّم عن

موضـوع يختلـف عـن الآخـر وإذا تتابـع الموضوعـات كالقصـة مثـلاً، تكـون أكثـر جاذبيـة ومتعـة للطـلاب.

ومـن جهـة أخـرى لانـرى في الكتـاب أثـراً للموضوعـات الفكاهيـة والمضحكـة لأنّ الفكاهـة والضحـك تنطبـع في ذاكـرة الطالـب بالتكـرار. ومـن الأفضـل درج المفـردات الجديـدة لـكل درس في نهايـة الـدرس كـما في كتـاب العربيـة للسـنة الرابعـة. يبـدو أنّ هـذه الطريقـة تكـون للطالـب أكثـر فائـدة؛ مثـلاً في الـدرس الحـادى عـشر الأسـلوب الأكثـر إسـتخداماً في الإسـتثناء هـو «مـا الشـبيهة بليـس»، لنقـض عملهـا بـإلّا لا داع لذكـر «مـا الشـبيهة بليس»، ولا يعرفهـا الطالـب وتسـبّب لـه عـدم استيعاب ومـن المفضّـل ذكـر نـماذج مـن قسـم المستثنى في الـدرس، مـع ذلـك لم يتـم درج رقـم الآيات أو مثـلاً في الـدرس الخامس عـشر أبيات جميلة مـن معـروف الرصـافي تجعـل الطالـب يتعـرّف أكثـر عـلى الشـعر العـربي المعـاصر، مـن مزايـا الـدرس أنّ الأبيـات وإن كانـت قليلـة لكنّهـا مفيـدة وغنيّـة وتحتـوي على مفاهيـم أخلاقيـة عاليـة وتشـير إلـى قضيـة الإسـلام وتطـوّر المسـلمين. كان مـن الأفضـل ذكـر نبـذة عـن حيـاة الرصـافي وعـن أوضاعـه الاجتماعيـة أو السياسـية التـى مرَّ بهـا الشـاعر، ليفهـم الطالـب تلـك المفاهيـم بصـورة أفضـل.

إضافـة إلـى ذلـك فإننـا في الكتـب العربيـة خاصـة كتـاب السـنة الثالثـة للعلـوم الإنسـانية، لا نـرى مـا يفيـد تعليـم القـراءة، لأنّ تعليـم القـراءة إنحصـر في درس القـرآن. لكـنّ نظـراً إلـى أنّنـا لانسـتطيع فصـل القـراءة عـن اللغـة العربيـة، لهـذا فالنصـوص والعبـارات المختلفـة الموجـودة في الكتـاب كلّهـا تهـدف إلـى تعزيـز القـراءة الصحيحـة وإثبـات مـا تعلّمـه الطالـب في حصـة القـرآن لكـن مـن الملاحـظ أنّ الطالـب في المدرسـة يقـوم بحـلّ التماريـن وترجمـة العبـارات إلـى الفارسـية ولا يطلـب مـن أحـد قـراءة تلـك العبـارات العربيـة.

إذ أنّ مهـارة القـراءة مـن بـين كل المهـارات الأخـرى يعتبرهـا الكثـير مـن الخـبراء الهـدف الرئيـس مـن تعلّـم اللغـة الثانيـة حتـى أن بعـض ذوي الـرأي يراهـا أساسـاً للمهـارات الأخـرى مـن مثـل الاسـتماع والمحادثـة والكتابـة (صحرايـي، ١٣٨٥: ١٥).

يستطيع أوليـاء الطـلاب أن يبيّنـوا أهميـة اللغـة العربيـة بصـورة غـير مباشرة عـن طريـق إقامـة جلسـات تـلاوة القـرآن والتفسـير وغيرهمـا في البيـت والحضـور برفقـة أبنائهـم بمجالـس كمجلس دعـاء كميـل ويزيـدوا مـن رغبتهـم في سـبيل تعلّـم العربيـة. فرصـة التعلّـم تشـمل الجـو التعليمـي (المدرسـة والصـف) والجـو العاطفـي المسـتولى عليهـا.

هنـاك عوامـل عـدّة تؤثّـر علـى التعليـم، منهـا: البُعـد الفيزيائـي كمسـاحة الصـف الـدراسي، الإضـاءة، التكييـف، الإمكانـات الرياضيـة والترفيهيـة في المدرسـة، الأجهـزة

والإمكانات المساعدة في التعليم (أنظر: فرد دانش، ١٣٧٢: ١٥٢)، البُعد العاطفي كعلاقة المعلّم بالطالب أو علاقة الطالب ببقيّة الطلاب، البيئة التربوية العائلية، الحالة الاجتماعية أو الاقتصادية في المجتمع (أنظر: شريعتمداري، ١٣٨٢: ٢٠٩؛ كريس، ١٣٨٣: ٢٥).

يستطيع المعلّم أيضاً إستخدام الأدوات المساعدة للتعليم مثل: الملصقات التعليمية والرسوم البيانية الورقية والأوراق الكبيرة لصرف الأفعال والضمائر، الأفلام وملفات بوور بوينت والأقراص التعليمية المجهّزة من قبل إدارة النشر أو مكتب التأليف في المدرسة والإستفادة من المكتبة والكاسيتات على مستوى الدوائر وكافة دوائر التعليم والتربية في المناطق وكذلك وجود ورشة اللغة العربية في كل المدارس وتقديم بعض الدروس كالمسرحية والأشرطة واستخدام كتاب الواجبات المخصص للطلاب كإحدى وسائل المساعدة للتعليم وتأسيس مجلات النمو الخاصة باللغة العربية لتزويد المدارس بالمجلات العربية كـ«الهدى» وتأسيس مركز الإعلانات وموقع لتعليم اللغة العربية عبر النت لكافة مناطق التربية والتعليم في إيران والإستفادة من الشعر العربي والفارسي لبيان القواعد ولتسهيل مهمة التعليم، مثال:

من همان احمد لا ينصرفم   كه على بر سر من جر ندهد

أو:

معرف شش بود، مضمر، إضافه   علم، ذواللام وموصول واشاره

كذلك التقسم العادل لدرجات التقييم بين طاقات الطلاب في القراءة وترجمة النصوص وتوظيف القواعد في التمارين والإقبال على أحدث طرق التدريس ومساهمة الطلاب في النشاطات الجماعية لتعميق وتثبيت التعليم في الطلاب، لأنّ من أهمّ مشاكل التعلّم هو عدم تحرّك الطالب والثبوت في مكان واحد والاستمرار في الاستماع إلى كلام المعلم. الملاحظة المهمّة في الطرق الفعّالة للاستفادة من المقدرات الذهنية العالية، توظيف الأدوات وجمع المعلومات وتصنيفها ثم الاستنتاج والتعميم. لا يستطيع المعلّمون اتّخاذ طريقة واحدة لكل الصفوف وكل الطلاب. بغض النظر عن الطرق المستخدمة أكثر الصفوف نجاحاً هو الصف الذي يكثر فيه المرح والاستمتاع بالنشاط الجماعي ومساهمة جميع الطلاب في القراءة، هذا الأمر يهيّئ الأرضيّة لاستخدام الجمل القصيرة والبسيطة واليوميّة في الحوار بين المعلّم والطالب وبين الفُرق الطلابيّة بحيث يعمّق فهمهم للدرس ويتعلّموا توظيف المفردات العربية. إذن يجب على المعلّم أن يسيطر على كافة طرق التدريس كالسؤال والجواب وحلّ التمارين وطريقة الكشف وغيرها. ويستخدم هذه الطرق في الوقت المناسب نظراً إلى معلومات الطالب.

النتائج

بصورة مجملة يمكننا القول بأنّ التدريس البنّاء والصحيح لمادة اللغة العربية يستلزم العمل بالملاحظات التاليّة:

١-ذكر القواعد النحويّة والصرفيّة بشكل موجز وسهل من خلال الاستشهاد بذكر أمثال بيّنه وحديثة.

٢-تجنّب الاعتماد على القواعد المعقّدة فقد ثبت لنا أنّه كلّما كانت القواعد كثيرة وصعبة، اشتدّ تذمّر الطلاب من دراستها أكثر. فالمعلمون بدل التشديد على أمر المحادثة وتعزيزها الذي يضمن القراءة والترجمة الصحيحتين للنصوص العربية يعيرون كل اهتمامهم لتدريس القواعد ويبذلون قصارى جهدهم لتنظيمها، ممّا يفقد الصفوف وقتها القليل فيما لا طائل منه.

٣-الإفادة من تجارب المعلمين ذوى الخبرة في أمر تعليم العربية وتأليف الكتب الدراسية والسعي المتكامل لتحديث هذا الدرس ورفع مستواه.

٤-الاعتماد أكثر فأكثر على المحادثة في المرحلة المتوسطة والاهتمام بفن الترجمة في المرحلة الثانوية.

٥-الاستشهاد بالآيات القرآنية والأحاديث النبوية السهلة واجتناب الصعب منها.

٦-ترغيب الطلاب والمعلمين في اللغة العربية أهمّ من كل الأمور التي أشرنا إليها، فيجب أن نغرس في نفوس الطلاب والمعلمين حب العربية وعلومها. فإذا تحسّنت نظرة الطلاب إليها فإنّ ذلك لاشك يقرّبهم إليها ويخلق فيهم روح كبيرة، تقهر كل الصعوبات التي تعترض طريق تعلّمها ويجعلهم يبذلون جهوداً أكبر من قبل لإتقانها. ننوّه أيضاً أنّ كثيراً من الطلاب يحتذون بالمعلمين، فإذا ما كانت روح المعلم متشرّبة للعلم والمعرفة، فإنّ ذلك ينعكس على الطلاب بشكل مباشر والعكس صحيح ما يحتّم على المعلمين الاهتمام بالعلم والمعرفة.

٧-من الممكن أن تلعب معاهد تعليم اللغة العربية دوراً كبيراً في تعليم العربية في حال السماح لها بممارسة نشاطها التعليمي. فالتعتيم الذي تقوم به منظمة التربية والتعليم فيما يتعلّق بالسماح وإعطاء الرخصة للمعاهد العربيّة قد شدّد حالة التساهل والتراخي في حال أنّ هذه المنظمة قد سمحت بتدشين الآلاف من معاهد تعليم اللغة الإنجليزية.

٨-توجيه اهتمام أكبر إلى فن الترجمة فالطلاب لا يستطيعون قراءة النصوص العربية بشكل جيّد. فمن العبث أن نطلب منهم تعلم القواعد النحويّة من مثل مباحث الأعداد والإعلال التي هي من أصعب المباحث النحويّة. فالاهتمام الحالي من قبل

المدارس تعلّم القواعد أكثر من سائر المهارات اللغوية.

٩-يجب رتق الهوّة بين مباحث المرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية بمعنى ألّا يكون هناك فاصل كبير وفرق شاسع بين مستوى المرحلتين. فمن أسباب نفور الطلاب أيضاً حالة عدم التناسب والفاصل الكبير بين مباحث المرحلة المتوسطة والثانوية؛ إذ أنّ مباحث الأولى كلية وسهلة في منتهى السهولة في حال أنّ مباحث الثانية تمتاز بالعمق والتعقيد والدقّة أكثر من طاقة الطلاب في هذه المرحلة.

المصادر والمراجع

القرآن الكريم

احدي، حسن؛ فرهاد جمهري. (١٣٨٥). **روانشناسى رشد**. ط٦. طهران: شركت پرديس.

اصغري نكاح، سيد محسن. (١٣٨٥). «فعال سازى جريان ياددهى و يادگيرى با تاكيد بر آموزش مبتنى بر فرا شناخت و شيوه خودآموزى». **مجلة كودكان استثنايي**. العدد ١٦ و ١٧، ص ١٧- ٢٥.

تقي پور، على. (١٣٨٩). **برنامه ريزى آموزشى و درسى**. ط٣٢. طهران: آگاه.

حقدوست، زهراء. (١٣٨٨). «موانع يادگيري درس عربي در دوره متوسطه از ديدگاه دانش آموزان ودبيران». **كتاب ماه ادبيات**. العدد ٢٧، ص ٣٦- ٤٥.

حكيم زاده، رضوان؛ عيسى متقي زاده؛ نجمه سلطاني نژاد. (١٣٩٤). «بررسى ميزان كارآمدى آموزش زبان عربى عمومى در مقطع متوسطه از نظر دبيران و دانش آموزان شهر كرمان». **مجلة جستارهاى زبانى**. العدد ٦، ص ٧٧- ١٠٦.

دستور جمهورية ايران الإسلامية. (١٣٨٧). باهتمام جهانگير منصور، ط ٥٧. طهران، دوران.

سيف، على اكبر. (١٣٨٢). **روانشناسى پرورشى**. طهران: آگاه.

شريعتمداري، علي. (١٣٨٢). **روانشناسى تربيتي**. طهران: امير كبير.

شعباني، حسن. (١٣٧١). **مهارتهاي آموزش و پرورش**. طهران: سمت.

صحرايي، رضا. (١٣٨٥). «بررسى مهارت خواندن و اهميت آن در آموزش زبان خارجى». **مجلة پژوهش زبانهاي خارجى**. العدد ٣٥، ص ١٣- ٣٥.

صمدآقايي، جليل. (١٣٨٢). **خلاقيت جوهره كارآفريني**. طهران: جامعة طهران.

فردانش، هاشم. (١٣٧٢). **مباني نظري تكنولوژي آموزشي**. طهران: سمت.

كرمي، بيژن. (١٣٨٨). **كتابهاي عربى راهنمايى در ترازوي نقد**. چهارمين همايش سراسري

مديـران گروههـاي عربـى دانشـگاههاي ايـران (زبـان و ادبيـات عربـى، چالشـها و فرصتهـا).

كريس، ال. (١٣٨٣). **مهارتهاى زندگى**. ترجمه شهرام محمد خاني، طهران: اسپند.

متقـي زاده، عيسـى؛ مهـين حاجـي زاده؛ كاوه خـضري. (١٣٩٣). «نگاهـى بـه كتـاب عربـى اول دبيرستان بـر اسـاس الگوهـا و ملاكهـاى تحليـل و سـازمان دهـى محتـوا». **مجلـة جستارهاى زبانـى**. العـدد ٢، ص ٢٣٧- ٢٦٠.

مخلص، أحمد. (٢٠٠٩). **مهارة الكلام وطريقة تدريسها**. عمان: مكتبة المحتسب.

ملكي، حسن. (١٣٨١). **برنامه ريزي درسى (راهنماي عمل)**. مشهد: پيام انديشه.

ميرحاجـي، حميدرضـا. (١٣٨٩). «بررسـى و نقـد كتابهـاى عربـى مقطـع دبيرسـتان». **مجلـة الجمعيـة العلميـة الايرانيـة للغـة العربيـة وآدابهـا**. العـدد ١٥، ص ١٤١- ١٦٩.

نوريـان، محمـد. (١٣٨٨). **راهنـماى علمـى تحليـل محتـواى كتابهـاى درسـى دوره ابتدايـى**. طهـران: شـورا.

A Critical Evaluation of the Content and Concepts of an Arabic Textbook (A case study of the humanities textbook of third grade of high school)

Ezzat Molla Ebrahimi*[1], Fariba Sabokrooh[2], Hamed Janadele[3]

1. Associate professor in Arabic Language and Literature, Tehran University, Iran.
2. Ph.D. Student in Arabic Language and Literature, Islamic Azad University, Iran
3. Ph.D. Student in Arabic Language and Literature, Tehran University, Iran

Abstract

Since teaching a language –as one of the most important courses in the educational system- is a crucial task, it is absolutely necessary to study language pedagogy which can direct students toward intended targets, and eliminate educational barriers. Educational scholars believe that one of the most necessary elements for learning a language is the textbook, but unfortunately students are not willing to learn Arabic these days, and due to the students increasing reluctance, most of Arabic teachers and educationists attempt to increase the attractiveness of Arabic language courses so as to boost the students' motivation to learn the Holy Quran language. The purpose of this article is to analyze the strong and weak points of the Arabic humanities textbook of the third grade of high school. The paper is based on an experimental descriptive analytical study which considers texts, exercises and translation parts of the textbook. According to the article results, the authors found that there was no special attention to teaching Arabic as the second language, and there was a long way to reach its satisfying level. In this regard, making drastic changes, in various educational parts, and educational cooperation are needed. One of the most practical solutions to improve this situation is to promote Arabic language teachers' knowledge level and utilize new educational techniques.

Keywords: teaching Arabic language, teachers, students, third year, humanities.

---

* Corresponding author: mebrahim@ut.ac.ir

دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها
مجلة نصف سنوية
السنة الأولى، العدد الأول، خريف وشتاء ١٣٩٥/ ١٤٣٨، ص ٨٨-٦٩

مجموعة «العربية بين يديك» في ضوء مبادئ تعليم اللغة لغير الناطقين بها

دانش محمدى*
أستاذ مساعد في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة شيراز الإيرانية

تاريخ الوصول: ١٤/ ١١/ ١٣٩٥ تاريخ القبول: ١١/ ١٢/ ١٣٩٥
١٤٣٨/٠٥/٠٤ ١٤٣٨/٠٦/٠١

الملخّص
مجموعة «العربية بين يديك» من أهمّ المجموعات التعليمية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، والتي نالت انتشاراً واسعاً وصيتاً كبيراً في الأوساط التعليمية للغة العربية. هذه الدراسة تحاول الكشف عن المبادئ التي تقوم عليها هذه المجموعة كما أنّها تسعى إلى معرفة أبرز مزاياها ومآخذها ومن ثم فهم نقائصها لتلبية حاجات الدارس الإيراني. وصولاً إلى هذه الأهداف قام الباحث بجمع الدراسات النظرية عن معايير تأليف الكتب وتخطيط المقررات (المحتوى) في تعليم اللغة فتم تحليل المجموعة من حيث نوع المقرر وطريقة عرض العناصر اللغوية (المفردات- الأصوات - القواعد) والمهارات الأربع وإدراج الثقافة وتم استخدام معايير عامة مثل الإخراج وتنوع التدريبات والتدرج في عرض المفردات والحوارات و التراكيب، لمعرفة مزايا المجموعة ومآخذها. ومن النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة هي أنّ ترتيب الوحدات في الجزء الأول جاء على أساس المقرر الوظيفي والموقفي وفي الجزء الثاني والثالث على أساس المقرر الموضوعي. تم تقديم الحوارات في الجزء الأول مغلقة الإجابة وفي الجزء الثاني كثر استخدام التعبير الموجّه أو المقيد أما الجزء الثالث فكثر فيه استخدام التعبير الحرّ. من مزايا هذه المجموعة مراعاة التدرج في عرض المفردات من الحسي إلى التجريدي، وعرض التدريبات في الأزواج، وتقديم الحوارات في مواقف مختلفة بدلاً من التركيز على حفظها، ومن المآخذ عليها حصر الثقافة العربية على الثقافة الدينية وفقدان التدريبات المناسبة لممارسة الكلام بصورة تعاونية كما أنّ المفردات والنصوص في الجزء الأول لا تتناسب مع مستوى الدارس الإيراني.

الكلمات الدليلية: تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، «العربية بين يديك»، أنواع المقرر، معايير كتاب تعليم اللغة.

---

* الكاتب المسؤول: d.mohammadi64@gmail.com

المقدمة

تطورت مناهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في السنوات الأخيرة تطوراً ملفتاً ممّا أدّى إلى تطور محتوى هذه المناهج وتأليف عشرات المجموعات والكتب لتعيم اللغة العربية في مراكز ومعاهد تعليم اللغة. ومما لا شك فيه أنّ تطوير مناهج تعليم اللغة العربية في إيران خلال السنوات الأخيرة، بحاجة ماسة إلى تحليل تجارب البلدان الأخرى. فالدراسات النظرية من جهة والكتب والمواد التطبيقية من جهة أخرى تساعدنا على تخطيط نماذج جديدة لتطوير مناهجنا وموادنا التعليمية في اللغة العربية.

مجموعة «العربية بين يديك» من أهمّ المجموعات التعليمية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، والتي نالت انتشاراً واسعاً وصيتاً كبيراً في الأوساط التعليمية للغة العربية. فقد قام بتأليف هذا الكتاب مجموعة من الأخصائيين في معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الملك سعود وتم تدريس الكتاب لسنوات عديدة في هذا المعهد ومعاهد أخرى. فدراسة هذه المجموعة تساعدنا على الكشف عن النموذج النظري لتخطيط المجموعة كما أن معرفة نقائصها ومحاسنها تساعدنا على أخذها في الاعتبار في تدريس المجموعة.

هذه الدراسة محاولة لتحليل هذا الكتاب والكشف عن الإطار الذي خطط على أساسه وتحليل نقاط قوته وضعفه. فبناء على هذا الهدف تحاول الإجابة عن سؤالين رئيسين:

الأول: ما هي المبادئ التي تقوم عليها مجموعة «العربية بين يديك»؟

الثاني: ما هي مزايا هذه المجموعة والمآخذ عليها وماهي نقائصها لتلبية حاجات الدارس الإيراني؟

الدراسات السابقة

أجريت دراسة في تحليل مجموعة «العربية بين يديك» تحت عنوان «بحث في سلسلة اللغة العربية بين يديك» للباحث تركي بن حميد (لاتا) وقد تناول الباحث بعض ميزات المجموعة والمآخذ عليها. وما يميّز دراستنا من هذه الدراسة هو عدم تطرّقها إلى الكشف عن المبادئ التي تقوم عليها هذه المجموعة ومعالجتها الطبعة الثانية والقديمة للمجموعة والتي عرضت في أربعة أجزاء عام ٢٠٠٢ كما أنّ دراستنا تدرس المجموعة على أساس حاجات الدارس الإيراني.

وهناك دراسات عديدة في إعداد كتب تعليم اللغة العربية وتنظيمها منها:

دراسة كامل الناقة (٢٠١٥) المعنونة بـ«أسس إعداد المواد التعليمية للغة العربية» والتي عالج فيها الأسس النفسية والثقافية والتربوية واللغوية.

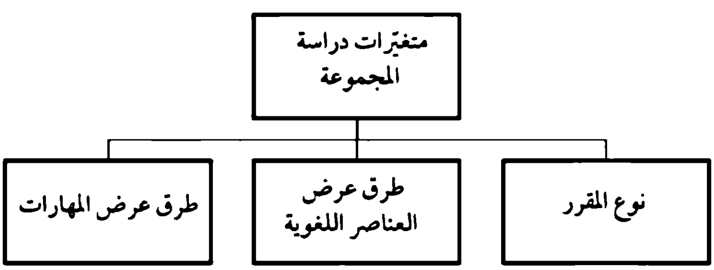
دراسة الفوزان (١٤٢٨) تحت عنوان «إعداد مواد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها» والتي قدم فيها مجموعة من المعايير والأصول والمباني لإعداد مواد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

دراسة السيد (٢٠١٢) تحت عنوان «نحو أداة موضوعية لتحليل وتقويم مضمون سيميائية الصورة في كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها» والتي قدم فيها نموذجاً مقترحاً للتحليل السيميائي لصور كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

ودراسة فاضل (٢٠١٣) المعنونة بـ«إعداد المواد التعليمية في تعليم اللغة العربية، دراسة في كتاب«a kucinta bahasa Arab" للصف الرابع الإبتدائي» والتي تناول فيها هذا الكتاب لتدريس اللغة العربية في الصف الرابع للمدارس الإبتدائية في إندونيسيا.

المنهج

قام الباحث بالمراجعة إلى بعض الكتب الشهيرة في تخطيط المناهج اللغوية والتي تحدّثت عن إعداد مواد تعليم اللغة الأجنبية وإلى بعض المقالات التي قدمت معايير ومبادئ لإعداد كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها واستخرج إطاراً لدراسة الكتاب وتحديد المبادئ التي يقوم عليها، كما أنّ الباحث استفاد من تجربته في تدريس هذه المجموعة لدراسة تناسب الكتاب مع حاجات الدارس الإيراني. وتم استخدام معايير عامة مثل الإخراج واستخدام الصور وتنوع التدريبات والتدرج في عرض المفردات والحوارات لمعرفة مزايا المجموعة ونقائصها.



النموذج الشكلي لمتغيرات الدراسة

بيانات عامة عن المجموع

يتكون الكتاب من ٤٨ وحدة حيث يشتمل كل جزء على ١٦ وحدة. ينقسم كل وحدة إلى ستة دروس. الدروس في الجزء الأول تشتمل على الأجزاء التالية:

الدرس الأول : الحوارات

الدرس الثاني : المفردات

الدرس الثالث: التراكيب النحوية

الدرس الرابع: الأصوات وفهم المسموع

الدرس الخامس: الكلام

الدرس السادس: القراءة والكتابة

تحتوي كل وحدة في الجزء الثاني على الدروس التالية:

الدرس الأول: الحوار- المفردات- الأصوات – فهم المسموع

الدرس الثاني: الاستيعاب- ملاحظة نحوية

الدرس الثالث: الحوار- المفردات- الأصوات- فهم المسموع

الدرس الرابع: الاستيعاب- المفردات-ملاحظة نحوية

الدرس الخامس: التعبير الموجة- الكتابة

الجزء الثالث: فتتناول كل وحدة الأجزاء التالية:

الدرس الأول: الاستيعاب

الدرس الثاني: المفردات والتعبيرات

الدرس الثالث: قواعد اللغة

الدرس الرابع : فهم المسموع

الدرس الخامس: التعبير الشفهي والكتابي

الدرس السادس: قواعد اللة

الدرس السابع: عرض النص للاستيعاب والمناقشة

أهداف المجموعة

وفقاً لما ذكر في مقدمة الكتاب، تهدف المجموعة إلى تمكين الدارسين من الكفايات اللغوية والاتصالية والثقافية. وتشمل الكفاية اللغوية المهارات اللغوية الأربع وهي:

الاستماع (فهم المسموع)، والكلام (الحديث)، والقراءة (فهم المقروء) والكتابة (الآلية و الإبداعية) كما تشتمل على العناصر اللغوية الثلاثة وهي: الأصوات والمفردات والتراكيب النحوية.

أما الكفاية الاتصالية فتعني إكساب الدارسين القدرة على الاتصال بأهل اللغة من خلال السياق الاجتماعي المقبول حيث يتمكن الدارس من التفاعل مع أصحاب اللغة مشافهةً وكتابةً ومن التعبير عن نفسه بصورة ملائمة في المواقف الاجتماعية المختلفة.

وأخيرا الكفاية الثقافية حيث يتم تزويد الدارس بجوانب متنوعة من ثقافة اللغة وهي هنا الثقافة العربية الإسلامية، يضاف إلى ذلك أنماطٌ من الثقافة العالمية العامة، التي لا تخالف أصول الإسلام.

تحليل مواد الدراسة

تحليل المواد المرتبطة بالسؤال الأول: ما هو الإطار العام الذي تم تخطيط وتأليف مجموعة «العربية بين يديك» على أساسه؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تحليل الكتاب على أساس المتغيرات التالية:

نوع المقرر والعناصر اللغوية (المفردات والأصوات والقواعد) والمهارات اللغوية (الاستماع والكلام والقراءة والكتابة) والثقافة.

نوع المقرر (المحتوى):

يقترح كرانك (karl krahnke) (١٩٨٧) ستة أنواع من المقررات لتعليم اللغة الأجنبية: المقرر القواعدي (structural syllabus) والمقرر الوظيفي (/ notional functional syllabus) والمقرر الموقفي (situational syllabus) والمقرر المهاري (skill-based syllabus) والمقرر المركز المهام (task-based syllabus) والمقرر الموضوعي (content-based syllabus).

يتمحور المقرر القواعدي حول مجموعة من الأساليب القواعدية مثل الأسماء والأفعال والصفات وما إليها (كرانك، ١٩٨٧: ١٠) وكان هذا النوع من المقرر، هو المقرر الغالب في طريقة النحو والترجمة (احمد طعيمه وآخرون، ٢٠١٠: ٢٣٦) ويتركز المقرر الوظيفي على تعليم اللغة على أساس مجموعة من الوظائف اللغوية مثل إبداء الرأي، إعلان الموافقة، الاعتذار، الطلب، الوعد، ومجموعة من المفاهيم مثل القياس والعمر والألوان والأزمنة (كرانك، ١٩٨٧: ١٠) أما المقرر الموقفي فيتضمن مجموعة

من المواقف الضرورية في لغة الهدف. فعلى سبيل المثال: في عيادة طبيب الأسنان وفي محل بيع الكتب والتعرف على صديق جديد (المصدر نفسه: ١٠). أما طريقة التدريس شائعة الاستخدام في مثل هذا المنهج، هي الطريقة السمعية الشفوية والطريقة المباشرة، فكلاهما يمكن توظيفه في مقرر المواقف (أحمد طعيمة والآخرون، ٢٠١٠: ٢٣٩-٢٤٠). ويقصد بالمقرر المهاري مجموعة من القدرات التي يحتاج إليها المتعلم في استخدام اللغة؛ مهارات مثل الاستماع أو قراءة نص لاستيعاب الأفكار الرئيسة فيها أو مهارة تنظيم الفقرات في الكتابة أو مهارة الإلقاء الشفهي وما إليها من المهارات الأخرى (كرانك، ١٩٨٧: ١٠-١١) والمحتوى المتمحور حول المهمة هو المحتوى الذي يتألف من مجموعة المهمات الهادفة. وتقدم كل مهمة جانباً خاصاً من اللغة. الفرق بين هذا النوع من المحتوى والمحتوى الموقفي أن المواقف تتحدد من قبل ويقوم الطالب بإجراءها فقط في حين أنّ المتعلم في المقرر المركز على المهام يكمل جزءاً أو أجزاء من المهمة. فالأدوار أو المهارات المستخدمة غير قابلة للتنبّؤ من قبل المتعلم (المصدر نفسه، ١١-١٢). وفقاً لإليس (٢٠٠٣) المهمة هي «نشاط هادف ومركز على المعنى، يضطر المتعلّم لاستخدام اللغة من خلال ممارسته» (نيشن وماكليستر، ٢٠١٠: ٨٠) وجاء الاهتمام بهذا النوع من المحتوى بعد المدخل التواصلي في تعليم اللغة وخاصة في نهايات القرن العشرين ولكنها لاتزال ليست شائعة الاستخدام في تعليم اللغة (المصدر نفسه: ٨٠)، وأخيراً المقرر الموضوعي حيث يتم التعليم من خلال المواضيع والمعلومات (المصدر نفسه: ١٢)، فترتيب الدروس في هذا النوع من المحتوى يكون على أساس النصوص الموضوعية مثل الصحة والسياحة والطعام والتكنولوجيا لا المواقف والوظائف.
أما في مجموعة «العربية بين يديك»، فهناك تنوع في التركيز على المقرّر في الأجزاء الثلاثة.

في الجزء الأول هناك اهتمام وتركيز على المقرر الوظيفي والمقرر الموقفي حيث تم ترتيب الوحدات والدروس حسب المواقف والوظائف اللغوية؛ فعلى سبيل المثال جاءت المواقف والوظائف في الوحدات الأولى حتى الرابعة على النحو التالي:

الوحدة (١)	الوظائف	إلقاء التحية- التعريف بنفسك وبالآخرين- السؤال عن البلد والجنسية والاسم
	المواقف	التحية والتعارف

الوحدة (٢)	الوظائف	التعريف بأفراد الأسرة وأعمالهم- الاستفسار عن أفراد الأسرة – ترديد الأذان
	المواقف	الأسرة
الوحدة (٣)	الوظائف	الاستفسار عن السكن، مكانه ونوعه ورقمه- البحث عن سكن- الطلب-
	المواقف	السكن
الوحدة (٤)	الوظائف	السؤال عن الوقت- وسيلة المواصلات- العطلة وأنشطتها
	المواقف	الحياة اليومية

الجدول(١): المواقف والوظائف في الجزء الأول

وأما في الجزء الثاني فجاء التركيز على المقرر الموضوعي لأنّ ترتيب الوحدات لا يتبع ترتيب المواقف والوظائف اللغوية بل جاء حسب المواضيع والأفكار كما يلي:

الوحدة	الموضوع	الوحدة	الموضوع
١	العناية بالصحة	٩	العالم قرية صغيرة
٢	الترويح عن النفس	١٠	النظافة
٣	الحياة الزوجية	١١	الإسلام
٤	الحياة في المدينة	١٢	الشباب
٥	العلم و التعلم	١٣	العالم الإسلامي
٦	المِهن	١٤	الأمن
٧	اللغة العربية	١٥	التلوث
٨	الجوائز	١٦	الطاقة

الجدول(٢): المواضيع في الجزء الثاني

وأخيراً الجزء الثالث الذي تم ترتيب الوحدات فيه على أساس المقرر الموضوعي مثل الجزء الثاني.

الوحدة	الموضوع	الوحدة	الموضوع
١	المعجزة الخالدة	٩	المساواة الحقة
٢	يوم في حياة ناشئ	١٠	الرفق بالحيوان
٣	أقلياتنا في العالم	١١	الأمثال العربية
٤	السنة النبوية	١٢	الخلافات الزوجية
٥	الأطفال والقراءة	١٣	العلاقة بين الآباء و الأبناء
٦	هجرة العقول	١٤	الماء أصل الحياة و سرّها
٧	طاب نومُكم طاب يومُكم	١٥	وصية أب
٨	نوادر و ظرائف	١٦	من يوميات وليد

الجدول(٣): المواضيع في الجزء الثالث

العناصر اللغوية في المحتوى

أولا: المفردات:

المفردات من العناصر اللغوية الهامة في محتوى تعليم اللغة. وقد تم اقتراح بعض المعايير في محتوى تعليم اللغة الأجنبية مثل شيوع الكلمات وقابلية التدريس أي تقديم المفردات المحسوسة مبكراً وقابلية الورود أي تشابه الكلمات في سياق الاستخدام مثل الطاولة والكرسي والمدرس والقلم (ريتشاردز، ٢٠٠١: ٢٩-٣٠)

تم اختيار المفردات في مجموعة العربية بين يديك على أساس الحاجة التواصلية إليها، أي اختيرت المفردات حسب الحاجة إليها في المواقف التواصلية مثل المفردات المرتبطة بالتحية والتعارف في الوحدة الأولى والمرتبطة بالعائلة في الوحدة الثانية وبالسكن في الوحدة الثالثة وهلم جرا. وقد تم مراعاة التدرج من السهل إلى الصعب في اختيار المفردات فالمفردات في الجزء الأول من الكتاب حسية في معظمها مثل المفردات عن العائلة والطعام والتسوق والبيت، ومعظمها في الجزء الثاني غير حسية ولكنها لا تزال

مفردات عامة تستخدم في النشاطات اليومية، أما في الجزء الثالث فهي مفردات مجردة قد لا تستخدم في النشاطات اليومية بل يكثر استخدامها في النصوص.

استخدام المفردات في «العربية بين يديك»		
الجزء الأول	الجزء الثاني	الجزء الثالث
مفردات يومية حسية	مفردات يومية لكن في معظمها غير حسية	مفردات مجردة يكثر استخدامها في النصوص الكتابية

الجدول(٤): نوعية استخدام المفردات في «العربية بين يديك»

وقد تم عرض معاني المفردات في الجزء الأول عن طريق الصور وفي الجزء الثاني والثالث عن طريق توظيفها في تدريبات المرادفات والأضداد وملء الفراغات.

ثانيا: الأصوات:

هناك طرق كثيرة لتقديم الأصوات اللغوية لكن أكثرها شيوعاً هو اختصاص جزء خاص في كل درس لممارستها (كامل الناقة، ٢٠١٥). وفي العربية بين يديك نلاحظ أنّ هناك جزءاً مستقلاً للتدرّب على فهم الأصوات ونطقها في الجزئين الأول والثاني.

يمكن تقسيم أهمّ أنواع التدريبات للأصوات في هذا الكتاب على النحو التالي:

- التعرف الصوتي: حَسّان/ أحمد / حيّ / الحمد/ حمّام
- التميز الصوتي: مثل: هَرير حرير/ هاد حاد/ ساهر ساحر/ أهلَّ أحلَّ/ شبَه شبحَ/ أباه أباحَ
- التجريد الصوتي: القدرة على تمييز الصوت في السياق الكامل، وفي العربية بين يديك جاء في السياق القرآني، فعلى سبيل المثال صوت «ث» في الآية القرآنية: «لقد كفَرَ الذين قالوا إنّ اللهَ **ثالثُ ثَلاثةٍ**» (المائدة:٧٣» (الفوزان، ١٤٣٥).

ثالثا: القواعد

تقدّم القواعد في العربية بين يديك في ثلاثة مستويات. المستوى الأول والذي يشمل الجزء الأول من الكتاب، تُعرض القواعد بصورة غير مباشرة في جمل بسيطة من خلال التدريبات. وقد سميت القواعد هنا بالتراكيب النحوية. وهناك فرق بين قواعد اللغة وتراكيب اللغة من وجهة نظر المؤلفين، فالتراكيب وظيفية وغير نظرية ويتم تعليمها

بصورة غير مباشرة ، وأما القواعد فوظيفية نظرية تقدّم مباشرة عن طريق ذكر القاعدة وشرحها. التراكيب أعم من الجمل فتوجد تراكيب محدودة في اللغة لكن الجمل فلا حصر لها. فيمكن أن تكون لكل تركيب، مئات وبل آلاف جمل لا تعد ولا تحصى. مثلا تركيب الفعل مع الفاعل له مئات الجمل التي لا يمكن حصرها. وكذلك هناك فرق بين القواعد التعليمية التي توظف في تعليم اللغة، والقواعد العلمية التي يدرسها الأخصائييون والذين يريدون التخصص في اللغة (الفوزان، ١٤٣٥). وقد تم عرض تراكيب اللغة في الجزء الأول وقواعد اللغة بصورة بسيطة مع ذكر القاعدة والأمثلة دون الشرح في الجزء الثاني، وفي الجزء الثالث هناك قواعد نظرية مع الشرح. والقواعد في العربية بين يديك ليست قواعد علمية مع ذكر التفاصيل والشذوذ بل قواعد تعليمية ووظيفية.

طريقة عرض القواعد في العربية بين يديك		
الجزء الأول	الجزء الثاني	الجزء الثالث
تراكيب لغوية	قواعد لكنها دون التفصيل والشرح	قواعد مع الشرح ولكنها دون التفصيلات

الجدول(٥): استخدام القواعد في «العربية بين يديك»

المهارات الأربع

القصد من المهارات هنا المهارات الأربع الأصلية وهي الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة. اختيار مهارة خاصة والعناية بتنميتها يرتبط بأهداف تعليم اللغة. فبما أنّ هدف تعليم مهارات اللغة العربية هو التواصل الحقيقي مع أهل اللغة فيجب أن يشتمل كل كتاب لتعليم اللغة العربية على هذه المهارات الأربع.

ولايعني اختصاص قسم خاص بكل مهارة، انفصال المهارات عن البعض بل تغطّي كل مهارة، مهارة أو مهارات أخرى، فعلى سبيل المثال تصطحب نصوصٌ مقروءة الملفَ الصوتي ويصطحب نص مسموع التدريبات المكتوبة.

مهارة الاستماع:

هناك طريقتان لعرض مهارة الاستماع في كتب تعليم اللغة. الطريقة المباشرة التي يخصص قسم لممارسة تدريبات لتنمية هذه المهارة، والطريقة غير المباشرة التي تصاحب ملفات صوتية كلَّ أجزاء الدروس مثل الحوارات والنصوص. في العربية بين يديك،

استخدمت كلتا الطريقتين لتنمية مهارة الاستماع. فخصص قسم مستقل لهذه المهارة تحت عنوان «فهم المسموع» كما أنّ هناك ملفات صوتية لكل الحوارات وبعض النصوص.

مهارة التكلم

في الجزء الأول تقدم ثلاثة حوارات بسيطة في بداية كل وحدة كما أنّ هناك تدريبات عديدة لممارسة الكلام في صورة الأزواج. هذه الحوارات حوارات مغلقة الإجابة أي لها إجابة واحدة مثل:

السلام عليكم	وعليكم السلام
ما اسمك؟	اسمي محمد
أين تدرس؟	أدرس في جامعة أم القرى

أو حوارات مفتوحة الإجابة ولكنّها بسيطة:

كيف تذهب إلى المدرس؟	أذهب بالسيارة/ بالحافلة/ مشياً على الأقدام
ماذا تأكل في الغدا؟	آكل الأرز والدجاج/ السمك/ الدجاج المشوي

في الجزء الثاني يقدم حواران في كل وحدة. هذه الحوارات طويلة وجملها أطول وأكثر تعقيداً من الجزء الأول. يمارس الكلام في هذا الجزء بصورة التعبير المقيَّد أو الموجَّه. القصد من التعبير المقيد كما يذكر الفوزان (١٤٣٥) هو التعبير الذي يكون أطول وأكثر تعقيداً من الحوارات المفتوحة الإجابة والبسيطة لكنّها تعبير شفهي يُقيد أو يُوجّه في حدود وقيود فعلى سبيل المثال التعبير عن الصور تعبير مقيد. يكثر استخدام هذا النوع من التعبير في الجزء الثاني من الكتاب. كما أنّ هناك نوع آخر من التعبير وهو التعبير الحرّ الذي ليس مقيداً بحدود (نفس المصدر)، و نجده قليلاً في الجزء الثاني وكثيراً في الجزء الثالث. ففي الجزء الثالث لا توجد حوارات بل تقدم النصوص فقط لكن هناك تدريبات لممارسة الكلام المفتوح في مجموعات وأزواج.

طريقة عرض الحوارات في العربية بين يديك		
الجزء الأول	الجزء الثاني	الجزء الثالث
حوارات مغلقة الإجابة مثل: ما اسمك؟ اسمي محمد/ أين تدرس؟ أدرس في جامعة أم القرى حوارات مفتوحة الإجابة وبسيطة: ماذا تأكل في الغدا؟ آكل الدجاج/ الأرز/ السمك/ و...	التعبير الموجّه أو المقيد مثل وصف الصور التعبير الحرّ: نجده قليلاً في هذا الجزء	التعبير الحرّ والمناقشة في مجموعات وأزواج

الجدول(٦): طريقة عرض الحوارات في العربية بين يديك

مهارتا القراءة والكتابة

في العربية بين يديك هناك نوعان من القراءة؛ قراءة آلية أي قراءة جهرية للكلمات، وقراءة عقلية لفهم النصوص.

في الجزء الأول هناك نصوص قصيرة وبسيطة جدا وفي الجزء الثاني هناك نصوص متوسطة الصعوبة وفي الجزء الثاث هناك نصوص طويلة ومعقدة. أسئلة الفهم للنصوص في الجزء الأول أسئلة بسيطة ومحددة الإجابة ولها إجابات قصيرة. أسئلة الفهم للنصوص في الجزء الثاني أسئلة الفهم أكثر تعقيداً وهناك أسئلة مفتوحة الإجابة ولكنّها مقيدة بمعلومات النص وتحتاج إلى تصرّف الطالب في الإجابة. وأخيراً الجزء الثالث فأسئلة الفهم فيه أسئلة معقدة تحتاج إلى التعمق في المعاني العميقة للنص.

أما الكتابة في الجزء الأول فهي نسخ الكلمات والتدريب على رسم الحروف لأنّ هذه المجموعة ألفت للذين لا يعرفون الخط العربي. أما في الجزء الثاني فهناك التعبير الكتابي المقيد مثل وصف منظر من المناظر أو وصف عدد من الصور أو إعطاء جمل مبعثرة والطلب لترتيبها. في الجزء الثالث هناك نوع آخر من الكتابة وهو التعبير الكتابي الحر[1] الذي يترك فيه للطالب فرصة أن يعبر عن أفكاره. في هذا الجزء يكتب الطالب نصوصاً في موضوعات علمية واجتماعية فعلى سبيل المثال «اكتب موضوعاً في دفترك بعنوان: الطفل والقراءة».

طريقة عرض مهارة الكتابة في العربية بين يديك		
الجزء الأول	الجزء الثاني	الجزء الثالث
نسخ الحروف والكلمات والتدرب على رسمها	التعبير الكتابي المقيد مثل وصف المناظر أو الصور	التعبير الكتابي الحر مثل التعبير عن الأفكار في أحد الموضوعات

الجدول(٧):طريقة عرض مهارة الكتابة في العربية بين يديك

الثقافة

«تحتل الثقافة باعتبارها طرائق حياة الشعوب وأنظمتها السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتربوية مكانة مهمة في تعليم وتعلم اللغة، باعتبار أنها محتوى الوعاء اللغوي، وأنها مكون أساسي ومكمل للمتحوى اللغوي، لذلك لابد أن تحمل المادة التعليمية للغة أو كتاب تعليم اللغة العناصر الثقافية، بل وينبغي أن تندمج هذه العناصر اندماجاً كلياً في مادة تعليم وتعلم اللغة استناداً إلى أنّ تعلم اللغة يتوقف على مقدار نمو المهارة اللغوية وفي ذات الوقت نمو الحصيلة الثقافية الفكرية» (كامل الناقة، ٢٠١٥)

القصد من الثقافة حياة الشعوب وأنظمتها السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتربوية (المصدر نفسه) لكن ما نراه غالباً في معظم كتب تعليم اللغة العربية التي تؤلف في البلدان العربية هو الاهتمام التام بالدين فكأنّ القصد من الثقافة هو الدين فقط. وقد تمتلئ كتب تعليم اللغة العربية بالنصوص الدينية مما يحوّل الكتاب إلى كتاب ديني ولا تعليمي لغوي. في «العربية بين يديك» هناك نزعة دينة في بعض النصوص ولكنّها ليست إلى حد تخرج الكتاب من مساره التعليمي وتحوّله إلى كتاب ديني. تطرح في هذا الكتاب قيم إسلامية بجانب قيم أخلاقية إنسانية يشترك فيها كل الناس. فهناك موضوعات اجتماعية ثقافية تقدم من خلال النصوص في الجزء الثاني والثالث مثل الحياة الزوجية والحياة في المدينة والعالم قرية صغيرة والنظافة والشباب وهجرة العقول وأقلياتنا في العالم.

تحليل المواد للإجابة عن السؤال الثاني: ما هي نقاط القوة والضعف في هذه المجموعة؟ وما هي نقائص الكتاب لتلبية حاجات الدارس الإيراني؟

نقاط القوة:

١. التركيز على تقديم المهارات الأربع والعناصر اللغوية (المفردات والأصوات والتراكيب) بصورة متكاملة ومتناسقة وفي نفس الوقت تقديم كلٍّ منها مستقلاً عن البعض. فهناك قسم مختص بكل مهارة وكل عنصر، ينمّي الطالب من خلاله مهاراته وسيطرته على العناصر اللغوية.

٢. اختيار مواقف ضرورية وحية للغة العربية مثل: التحية والتعارف- الأسرة- السكن- الحياة اليومية- الطعام والشراب- الصلاة- الدراسة- العمل- التسوق- الجوّ- الناس والأماكن- الهوايات- السفر- الحج والعمرة- الصحة – العطلة (تركي بن حميد، ٨)..

٣. اختيار موضوعات اجتماعية حداثية مثل: العناية بالصحة- الترويح عن النفس- الحياة الزوجية- الحياة في المدينة- العالم قرية صغيرة- الجوائز- الإسلام- الشباب- العالم الإسلامي و ..

٤. اختيار المفردات السهلة الشائعة لمادة الكتاب ومراعاة التدرج من المفردات اليومية السهلة والحسية في الجزء الأول إلى المفردات اليومية وغير الحسية في الجزء الثاني والمفردات المجردة التي تستخدم غالباً في النصوص في الجزء الثالث.

٥. التدرج في عرض القواعد اللغوية والسير على نمط علمي ومنطقي لعرض تراكيب اللغة وقواعدها. تقدم القواعد بصورة غير مباشرة وفي تراكيب سهلة وشائعة في الجزء الأول من الكتاب، وتقدم القواعد اللغوية دون الشرح في الجزء الثاني وأما في الجزء الثالث فتعرض القواعد مع الشرح. ولكن القواعد في هذه المجموعة قواعد تعليمية وليست قواعد علمية مفصّلة.

٦. الاستعانة بالصور لشرح المفردات والتدريبات ومراعاة التدرج في عرضها فهي في الجزء الأول كثيرة العرض وفي الجزء الثاني متوسطة العرض وفي الجزء الثالث قليلة العرض (تركي بن حميد، ٧).

٧. سلامة لغة الكتاب من الأخطاء اللغوية والعلمية.

٨. التدرج في عرض الحوارات، فيبدأ الجزء الأول بالحوارات البسيطة في المواقف اليومية والجزء الثاني بالحوارات المتوسطة والموضوعية وأخيراً الجزء الثالث الذي تقدم فيها النصوص بدلاً من الحوارات.

٩. الاستعانة بالطرق الجديدة في ممارسة الكلام والتدريب على التعبير الشفهي. ففي الكتب القديمة لتعليم اللغة كانت تسود الطريقة السمعية الشفهية التي تركّز على حفظ الحوارات وذلك يتعّب الطالب ويصدّه عن التعلم. لكن في هذه المجموعة لايُراد من الطالب حفظ الحوارت أبداً بل تُقدّم الحوارت مكتوبة وصوتية ثم هناك تدريبات لمارسة هذه الحوارات في مواقف جديدة. وهذه الطريقة قريبة من الطرق التي تركّز على المدخل التواصلي في تعليم اللغة حيث يحفظ الطالب الحوارت بل يُدخل في مواقف متعددة ومتنوعة حتى يتدرّب على تعلم الحوار بدلاً من حفظه.

١٠. التنوع في التمرينات والتدريبات.

١١. إخراج الكتاب بشكل جذّاب ومنظم، والصور والخطوط ملوّنة وواضحة وجميلة، وطريقة عرض الدروس والتمرينات جميلة.

١٢. ضبط تام للمفردات والتراكيب والنصوص.

١٣. هناك طريقة منظمة لتقويم الدارسين المستمر عن طريق عرض اختبارات نصفية بعد كل وحدتين، كما أنّ هناك اختبارات نهائية لكل جزء.

١٤. الجزء الأول من الكتاب مرفق بفهرس للمفردات المساندة كما أنّ الأجزاء الثلاثة مرفقة بفهرس مفردات الوحدات.

١٥. اختصاص قسم خاص ومستقل بمعرفة الأصوات العربية، الميزة التي قلّما نجدها في كتب تعليم اللغة العربية.

١٦. تقديم التدريبات الشفهية للمارسة بطريقة الأزواج (ثنائية).

١٧. هناك شرح واف لأجزاء الكتاب في المقدمة.

عيوب الكتاب ونقائصها لتلبية حاجات الدارس الإيراني:

۱. لم تتم الإشارة إلى شرح طريقة نطق الأصوات نظرياً، ولاشك أن للمؤلفين تبريرات في هذا الأمر لكن شرح موجز لطريقة نطق كل صوت، يساعد الطلبة في نطق الصوت وهذا ما نشاهده كثيراً عن تدريس الأصوات العربية في مادة المحادثة حيث يسأل معظم الطلبة عن كيفية نطق الأصوات وطريقة أدائها في الفم.

۲. لهذا الكتاب نقص كبير وهو فقدان دفتر أو كتاب للتطبيقات أو لممارسة تدريبات أكثر في البيت.

۳. تم تقديم مواضيع ثقافية واجتماعية تناسب مع أصول الإسلام والأصول الإنسانية والأخلاقية العامة لكن اختصرت الثقافة في هذه المجموعة على عرض بعض الأصول الأخلاقية العامة وبعض الأصول الإسلامية دون تبيين الثقافة والتقاليد العربية، فلا شك أنّ ثقافة اللغة والشعوب العربية لا تنحصر في الثقافة الدينة فحسب.

۴. فقدان تدريبات مناسبة لممارسة التعبير الشفهي بصورة تعاونية وفي المجموعات. في الجزء الأول تم تقديم معظم التدريبات في أزواج ولكنه يفقد تدريبات للممارسة التعاونية كما أنّه توجد تدريبات قليلة في الجزء الثالث للتعبير الشفهي والمناقشة الجماعية.

۵. بما أنّ هذه المجموعة ألفت لتعليم اللغة العربية للأجانب الذين لا يعرفون شيئاً عن اللغة العربية فهناك أجزاء إضافية في الجزء الأول من الكتاب لاتتناسب مع حاجات الدارسين الإيرانيين. فبما أنّ الخط الفارسي والعربي متشابهان، لا يحتاج الدارس الإيراني إلى تدريبات نسخ الكلمات ورسم الحروف العربية.

۶. معظم مفردات الجزء الأول لايتناسب مع مستوى الدارسين الإيرانيين لأنّهم قد درسوا الكثير من هذه المفردات في الدروس العربية في المدارس، كما أنّ بعض تدريبات هذا الجزء بسيطة جدا لهؤلاء الدارسين.

۷. النصوص في الجزء الأول قصيرة وبسيطة جدا ولا تتناسب مع مستوى الدارسين الإيرانيين.

۸. عدم مراعاة التدرج بين مستوى النصوص في الجزء الأول ومستوى النصوص

في الجزء الثاني حيث يتكون الجزء الأول من بعض النصوص اليومية القصيرة والبسيطة جدا ثم ينتقل الكتاب إلى الجزء الثاني الذي يتكون من حوارات متوسطة ونصوص طويلة وصعبة مقارنة بالنصوص البسيطة في الجزء الأول.

النتائج

الإجابة عن السؤال الأول للدراسة: ما هي المباني والأصول التي تقوم على أساسها مجموعة «العربية بين يديك»؟

- تهدف هذه المجموعة إلى تنمية الكفاية اللغوية والاتصالية والثقافية في الدارسين وذلك عن طريق عرض المهارات والعناصر بصورة متكاملة ومتناسقة معاً.

- تم التركيز في تنظيم المحتوى وترتيب الوحدات على المقرر الوظيفي والمقرر الموقفي في الجزء الأول حيث رتّبت الوحدات على أساس الوظائف والمواقف اللغوية. أما في الجزء الثاني والثالث فجاء الترتيب على أساس المقرر الموضوعي حيث تم ترتيب الوحدات على أساس الموضوعات لا المواقف والوظائف اللغوية.

- تهدف هذه المجموعة إلى تزويد الدارسين بالسيطرة على العناصر اللغوية (المفردات والأصوات والتراكيب) وتنمية مهاراتهم الأربع (الاستماع والكلام والقراءة والكتابة).

- تم اختيار المفردات في الكتاب على أساس الحاجة التواصلية مثل المفردات المرتبطة بالتحية والتعارف في الوحدة الأولى والمرتبطة بالعائلة في الوحدة الثانية وبالسكن في الوحدة الثالثة وقد تم مراعاة التدرج من السهل إلى الصعب في اختيار المفردات ومن الحسية في الجزء الأول إلى غير الحسية واليومية في الجزء الثاني والمجردة في الجزء الثالث. وقد تم عرض معاني المفردات في الجزء الأول عن طريق الصور، وعن طريق توظيفها في تدريبات المرادفات والأضداد وملء الفراغات في الجزء الثاني والثالث.

- خصّص جزء خاص للأصوات في هذه المجموعة ويمكن تقسيم تدريبات الأصوات إلى التعرف الصوتي لمعرفة الأصوات ونطقها في الكلمات المنفردة

والتمييز الصوتي لتميز الأصوات المتشابهة عن البعض مثل «سين و ص» والتجريد الصوتي لتنمية القدرة على تميز الصوت في السياق الكامل مثل السياق القرآني.

- تم عرض القواعد في صورة «تراكيب اللغة» في الجزء الأول و«قواعد اللغة» في الجزء الثاني وذلك في صورة بسيطة مع ذكر القاعدة والأمثلة دون الشرح، وقواعد نظرية مع الشرح في الجزء الثالث كما أنّ القواعد في هذه المجموعة ليست قواعد نظرية مع ذلك التفاصيل والشذوذ بل قواعد تعليمية ووظيفية.

- تم تقديم مهارة الاستماع في طريقتين. الطريقة المباشرة من خلال تخصيص جزء خاص من كل وحدة لتنمية هذه المهارة والطريقة غير المباشرة من خلال الملفات الصوتية للنصوص والحوارات.

- الحوارات في الجزء الأول مغلقة الإجابة أي لها إجابة واحدة أو مفتوحة الإجابة ولكنّ لها إجابات بسيطة. في الجزء الثاني يكثر استخدام التعبير الموجّه أو المقيد مثل وصف الصور ويتقلل التعبير الحر. أما الجزء الثالث فيكثر فيه التعبير الحر في موضوعات اجتماعية وثقافية مختلفة.

- في العربية بين يديك نوعان من القراءة؛ القراءة الآلية أي القراءة الجهرية للكلمات، والقراءة العقلية لفهم النصوص. أما الكتابة ففي الجزء الأول تنحصر في نسخ الحروف والكلمات والتدرب على رسمها وفي الجزء الثاني تتّسع إلى التعبير الكتابي المقيّد مثل وصف المناظر أو الصور وفي الجزء الثالث يصل إلى التعبير الكتابي الحر مثل التعبير عن الأفكار في أحد الموضوعات. تم طرح قيم إسلامية بجانب قيم أخلاقية إنسانية يشترك فيها كل الناس. فهناك موضوعات اجتماعية ثقافية تقدم من خلال النصوص في الجزء الثاني والثالث مثل الحياة الزوجية والحياة في المدينة والعالم قرية صغيرة والنظافة والشباب وهجرة العقول وأقلياتنا في العالم.

الإجابة عن السؤال الثاني: ما هي نقاط القوة و الضعف في هذه المجموعة وما هي نقائص الكتاب لتلبية حاجات الدارس الإيراني؟

من مزايا هذه المجموعة التركيز على المهارات الأربع والعناصر اللغوية واختيار مواقف ضرورية وحية وموضوعات اجتماعية حداثية ومفردات وتراكيب سهلة

وشائعة، ومراعاة التدرج في عرض المفردات من السهل إلى الصعب ومن الحسي إلى التجريدي، والتدرّج من الحوارات البسيطة إلى الحوارات المتوسطة والنصوص الطويلة؛ إضافة إلى ذلك الإخراج الجذاب والجميل للكتاب والإستعانة بالصور في شرح المفردات وإدراج تدريبات متنوعة وعرضها في الأزواج، والتقويم المستمر عن طريق عرض اختبارات متعددة وتقديم الحوارات في المواقف المتعددة بدلاً من التركيز على حفظها، كلّها من المواصفات الإيجابية التي تجعل هذه المجموعة مناسبة للتدريس.

أما المآخذ على هذه المجموعة فهي عدم شرح طريقة نطق الأصوات نظرياً وفقدان دفتر التطبيقات لممارسة التعلم الذاتي وحصر الثقافة العربية على الثقافة الدينية وفقدان التدريبات المناسبة لممارسة الكلام التعاونية ولاسيما في الجزئين الأول والثاني.

ويبدو أنّ هذه المجموعة كتاب مناسب لمقرر المحادثة في مرحلة البكالوريوس لفرع اللغة العربية وآدابها فهي تناسب مع الزمن المخصص لمواد المحادثة كما أنّها ممنهجة ومخططة على أساس مباني وأصول تعليم اللغة الأجنبية. لكنها لا تتناسب مع مستوى الدارس الإيراني في بعض أقسامها فجميع تدريبات الكتابة التي تختص برسم الحروف ونسخ الكلمات، ومعظم المفردات الجديدة والنصوص القصيرة في الجزء الأول بسيطة للدارس الإيراني، وذلك لأنه يتعرف على مفردات عربية كثيرة ويمارس قراءة النصوص العربية القصيرة والمتوسطة في المدرسة ويعرف الحروف العربية. ولهذا تقترح هذه الدراسة على الذين يختارون هذا الكتاب للتدريس، تقديم ملفات للمفردات المساندة للجزء الأول حتى تعوض عن ضعف الكتاب اللغوي.

الهوامش

(١) هذه المصطلحات «التعبير الكتابي المقيد» و«التعبير الكتابي الحر» أخذت من محاضرة الدكتور عبد الرحمن فوزان أحد مؤلفي مجموعة العربية بين يديك، في دورة تعليمية لإعداد المعلمين أقيمت في الرياض عام ١٤٣٥.

المصادر والمراجع

تركي بن حميد، محمد. (لا تا). «بحث في سلسلة اللغة العربية بين يديك». جامعة الملك سعود. معهد اللغة العربية.

ريتشاردز، جاك. (٢٠٠١). **تطوير مناهج تعليم اللغة**. ترجمة:ناصر بن عبد الله بن غالي و صالح بن ناصر الشويرخ. نسخة الكترونية.

السيد، أسامه زكي. (٢٠١٢). **نحو أداة موضوعية لتحليل وتقويم مضمون سيميائية الصورة في كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.** مجلة كلية التربية. جامعة أسيوط. المجلد (٢٨). العدد الرابع.

طعيمة، رشدي أحمد وآخرون. (٢٠١٠). **المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية.** الطبعة الأوليل. القاهرة. دار الفكر العربي.

فاضل، محمد. (٢٠١٣). «إعداد المواد التعليمية في تعليم اللغة العربية. دراسة في كتاب" a ku cinta bahasa Arab» للصف الرابع الإبتدائي». al-baro ah, VOL, 4, TAHUN.

الفوزان، عبد الرحمن بن إبراهيم و آخرون. (١٤٢٨). **العربية بين يديك.** ثلاثة مجلدات. الطبعة الثالثة. السعودية. العربية للجميع.

الفوزان، عبد الرحمن بن إبراهيم. (١٤٣٥) . **دورة تدريب المعلمين. رياض.** ملف فيديو (١٨ حلقة).

الفوزان، عبد الرحمن بن إبراهيم (١٤٢٨). «إعداد مواد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها». http://documents.tips/documents/-55cf9399550346f57b9de72a.html

كامل الناقة، إبراهيم (٢٠١٥). «أسس إعداد مواد تعليم اللغة العربية و تأليفها. موقع جامعة ام القرى http://uqu.edu.sa/page/ar/148309

Krahnke, K. (1987). Approaches to syllabus design for foreign language learning. Englewood Cliff, NJ: Prentice Hall Regents .

Nation, I.S.P., & Macalister, J. (2010). Language Curriculum Design. First published, New York, Routledge.

Investigating the "Arabic between your Hands" Educational Series regarding the Basis of Teaching Arabic Language to Non-Arabs

Danesh Mohammadi*

Assistant professor in Arabic Language and Literature, Shiraz University, Iran.

Abstract

"Arabic between your Hands" is one of the most important series of teaching Arabic language to Non-Arabs, which is widely known in the area of teaching Arabic language. The aim of this study was to investigate the basis of these series by analyzing the advantages and disadvantages, and also assessing their limitations in meeting the needs of Iranian learners. The methodology was as follows. First, the researcher gathered the criteria of compiling a book and designing the content of teaching a foreign language; then, he analyzed these series based on the syllabus type, the method of presenting the verbal elements (vocabulary, sounds, and grammar), the four skills, and culture. Moreover, in order to analyze the advantages and disadvantages, some other general criteria, such as form features, exercise variation, gradation of vocabulary, conversations and verbal structures were also analyzed. The results of the study indicated that in the first part, the syllabus was presented based on the role syllabus and in the second and third parts, it was presented based on the thematic syllabus. Conversations had close answers in the first part while they had open but guided answers in the second part and completely open and free answers in the third part. Presenting the vocabulary from sensory to abstract, having two by two exercises and presenting the conversations in different situations were some of the advantages of the series. To talk about the disadvantages, limiting the Arabic culture to religious culture and lack of appropriate exercises for group conversations were notable. Also, the vocabulary and texts in the first part of the series were not proportional to Iranian's language ability.

Keywords: Teaching Arabic language to Non-Arabs, Arabic between your hands, types of syllabus, criteria of a book for teaching language

---

* Corresponding author: d.mohammadi64@gmail.com

دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها
مجلة نصف سنوية
السنة الأولى، العدد الأول، خريف وشتاء ١٣٩٥/ ١٤٣٨، ص ١٠٨-٨٩

مدى استخدام إستراتيجيّات التدريس المتقدّمة لتدريس مادّة البلاغة العربيّة في أقسام اللغة العربيّة وآدابها بالجامعات الإيرانيّة الحكوميّة في ضوء آراء الأساتذة والطلبة

عيسى متقى زاده*[١]، سجاد اسماعيلي[٢]، سيد رضا موسوي[٣]

١- أستاذ مشارك في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة تربيت مدرس الإيرانية
٢- خرّيج الدكتوراه من قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة تربيت مدرس الإيرانية
٣- طالب الماجستير في فرع تعليم اللغة العربية بجامعة تربيت مدرس الإيرانية

تاريخ الوصول: ١٣٩٥/٠٨/١٦ — ١٤٣٨/٠٢/٠٤
تاريخ القبول: ١٣٩٥/١١/٠٩ — ١٤٣٨/٠٤/٢٨

الملخّص

لقد كان الأستاذ في إستراتيجيّات التدريس القديمة محوراً أساسيّاً للعمليّة التعليميّة وهو كان الشخص الذي يسيطر على بيئة التدريس؛ لكن في السنوات الأخيرة وبعد أن أثبتت الدراسات التربويّة الحديثة أنّ المتعلّم هو الشخص الذي يجب أن يكون محور العمليّة التعليميّة تغيّرت إستراتيجيّات التدريس وأصبحت تركّز على المتعلّم وتهتمّ بتنمية قدرة الإبداع والإبتكار لديه؛ وبما أنّ البلاغة تُعدّ من الدروس الهامّة في تعليم اللغة العربيّة وآدابها وتطمح إلى تنمية قدرة الابداع والتذوّق الأدبي لدى المتعلّم، فمن الضروري الاهتمام بالإستراتيجيّات المتقدّمة في تدريسها لكونها أكثر تناسباً مع أهداف البلاغة، ولكن يبدو أنّ أساتذة اللغة العربيّة في الجامعات الإيرانيّة الحكوميّة يستخدمون الإستراتيجيات التقليديّة في تدريس البلاغة العربيّة ولايهتمّون باستخدام الإستراتيجيّات المتقدّمة. من هذا المنطلق إنّنا في هذه الدراسة نحاول أن نسلّط الضوء على مدى استخدام هذه الإستراتيجيّات في تدريس البلاغة العربيّة في أقسام اللغة العربيّة وآدابها بالجامعات الإيرانيّة الحكوميّة معتمدينَ على المنهج المسحي وأداة الإستبانة، لكي نكشف طرق نجاح تدريس هذه المادّة ونبيّن لمدرّسيها كيف يمكنهم أن ينمّوا مهارة التذوّق الأدبي في طلابهم. ونتائج البحث تدلّ على أنّ الأساتذة يزعمون بأنّهم يستخدمون أهمّ إستراتيجيّات التدريس المتقدّمة أي إستراتيجيّة المحاضرة، والمناقشة والحوار، وحل المشكلات، والعصف الذهني، والتعلّم التعاوني في تدريس البلاغة العربيّة بنسبة متوسطّة، والطلبة يعتقدون أنّ أساتذتهم قلّما يستخدمون هذه الإستراتيجيّات المذكورة.

الكلمات الدليلية: تعليم اللغة العربية، إستراتيجيّات التدريس المتقدّمة، البلاغة العربيّة.

* الكاتب المسؤول: motaghizadeh@modares.ac.ir

المقدّمة

تبرز مقدرة المدرّس التعليميّة في اختياره لإستراتيجيّة التدريس التي تحقّق أهداف الدرس ومحتواه من ناحية، وتتلاءم مع احتياجات طلابه من ناحية أخرى، حيث يعجّ المجال التربوي بإستراتيجيّات عديدة قد يتداخل بعضها البعض، وقد يتشابه البعض منها في تنفيذ بعض الإجراءات اللازمة، لذلك فإنّ المدرّس الناجح يمكنه توظيف هذه الاستراتيجيّات معاً، أو التركيز على أحدها وفقاً لطبيعة محتوى الدرس (الشربيني، د.ت: ٨).

لا يخفى أنّ للبلاغة العربيّة أهمّيّة كبيرة في الكشف عن سرّ إعجاز القرآن الكريم. وإنّها تساعد على تنميّة الذوق الأدبي، وتبيّن الجماليّات الفنيّة في الأدب، وتكشف أسرار هذه الجماليّات، كما توصل متعلّمها بتراث أمّة العرب عن طريق الأساليب البلاغيّة الجيّدة التي يتضمّنها هذا التراث (عطا،١٩٨٧: ٣٩). وجدير بالذكر أنّ تدريس البلاغة العربيّة لغير الناطقين بها ليس أمراً هيّناً. يتّفق الأخصائيون أنّ أبناء العربيّة يجدون أحياناً صعوبة في فهمها مع أنّ فيها الشيء الكثير من المتعة والإثارة، لاسيّما إذا ارتبطت بالأساليب الأدبيّة ونصوصها، أمّا بالنسبة لغير العرب فإنّ تدريسها أكثر صعوبة (العطاس، ١٤٢٤: ٨١٥). إذن من الضروري الاعتماد على إستراتيجيّات تناسب لتدريس هذه المادّة التي تُعدّ من أهمّ المواد الدراسيّة في فرع اللغة العربية وآدابها. وإنّ الإستراتيجيّات المتقدّمة هي التي تساعدنا على تحقّق الأهداف التعليميّة لمادّة البلاغة إلى حدّ كبير؛ لأنّ البلاغة بحاجّة ماسّة إلى قدرة الإبداع والتذوّق الأدبي لدى المتعلّم لاستقصاء الأساليب البلاغيّة وهذا الأمر لا يتمّ إلّا من خلال مشاركة المتعلّم في العمليّة التعليميّة، وبما أنّ الدراسات الحديثّة أثبتت أنّ الإستراتيجيّات المتقدّمة تسبّب تحريك رغبة المتعلّم فلا شك أنّ استخدامها في تدريس البلاغة العربيّة يؤدّي إلى مشاركة الجميع في قاعة الدرس ممّا يزيد من فاعليّة تدريس هذه المادّة الدراسيّة الهامّة وتساعد على الوصول إلى الأهداف المطلوبة منها. ولكن مع الأسف يبدو أن الأساتذة في تدريس البلاغة يستخدمون إستراتيجيّات التدريس التقليديّة التي يغيب فيها دور المتعلّم والأنشطة الصفيّة، وتقع واجبات التعليم كلّها على عاتق الأستاذ. في تلك الإستراتيجيّات يُعدّ الأستاذ محور العمليّة التعليميّة-التعلّميّة، ويلعب دوراً أساسيّاً في هذه العمليّة؛ لكن في الإستراتيجيّات الحديثة يكون المتعلّم نشطاً مشاركاً في العمليّة التعليميّة-التعلّميّة وهو العنصر الرئيس في التعليم. إضافة إلى ذلك تنطلق مشكلة الدراسة ممّا وجدنا من شكوى الطلاب في أقسام اللغة العربية وآدابها بجامعات إيران

الحكوميّة من صعوبة درس البلاغة وعدم تعلّم هذه المادّة كما ينبغي. ونظراً لما مرّ بنا قمنا بهذه الدراسة لكي نقوّم مدى استخدام إستراتيجيّات التدريس المتقدّمة في مادة البلاغة العربيّة في أقسام اللغة العربيّة وآدابها في مرحلة البكالوريوس بالجامعات الإيرانيّة الحكوميّة وأيضاً لكي نتعرّف على أهمّ إستراتيجيّات التدريس المتقدّمة؛ وأخيراً لكي نتقدّم خطوة إلى الأمام في تدريس هذه المادّة تدريساً ناجحاً نافعاً.

تحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما مدى استخدام إستراتيجيّات التدريس المتقدّمة في مادّة البلاغة العربيّة من وجهة نظر الأساتذة؟

٢- ما مدى استخدام إستراتيجيّات التدريس المتقدّمة في مادّة البلاغة العربيّة من وجهة نظر الطلاب؟

٣- ما مدى فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء الأساتذة والطلاب في استخدام إستراتيجيّات التدريس المتقدّمة لمادّة البلاغة العربيّة؟

الدراسات السابقة

هناك دراسات مختلفة عالجت موضوع استخدام الإستراتيجيّات الحديثة في المواد الدراسية المختلفة لفرع اللغة العربية وآدابها، منها:

١. دراسة مريم پورجمشيدى وزهرا افضلى (١٣٨٩) المعنونة بـ «نقش راهبردها و فنون آموزشى در تدريس صرف و نحو عربى». قسّمت هذه الدراسة عمليّة التعلّم إلى ثلاثة أقسام: التذكيريّة، والإدراك، والتوظيف؛ واستنتجت أنّ كلّ قسم من هذه الأقسام يحتاج إلى استخدام فنون التدريس الخاصّة به.

٢. عيسى متقي زاده وزملاءه (١٣٩٢) في مقالهم المعنون بـ« ميزان اجراى روشها وفنون تدريس قواعد در مقطع كارشناسى رشته زبان وادبيات عربى از نظر استادان ودانشجويان» بحثوا عن مدى استخدام إستراتيجيّات وطرق تدريس القواعد في مرحلة البكالوريوس بجامعات إيران الحكوميّة. واستنتجوا أنّ الأساتذة في الجامعات التي أجروا فيها دراستهم الميدانيّة يستخدمون الطريقة القياسيّة في تدريس قواعد اللغة العربيّة.

٣. شكري عزالدين محسن ومكي فرحان كريم الإبراهيمي (٢٠١٣) في الدراسة الميدانيّة المعنونة بـ«أثر إستراتيجيّة العصف الذهني في تدريس مادة البلاغة والتطبيق» أثبتا أنّ إستراتيجيّة العصف الذهني تؤدّي إلى ارتقاء مستوى التعليم لدى طلاب الصف

الخامس الإعدادي عندما تُستخدم في تدريس مادّة البلاغة.

٤. دراسة محمد خاقاني أصفهاني وعطا محمد إسماعيل أبوجبين (١٣٩٤) المعنونة بـ«توظيف إستراتيجيّة تأليف الأشتات في تدريس البلاغة العربيّة في التعليم الثانوي والتعليم الجامعي». بحثت هذه الدراسة عن مدى إمكانيّة توظيف إستراتيجيّة تأليف الأشتات (synectics) في تدريس البلاغة العربيّة في التعليم الثانوي والتعليم الجامعي. ونتائج الدراسة تدلّ على أنّ هناك مجالاً واسعاً لتطبيق هذه الإستراتيجيّة في تدريس البلاغة، وكذلك تدلّ على إمكانيّة التدريب على البرامج والإستراتيجيّات الحديثة.

أمّا دراستنا هذه فإنّها تتميّز عن الدراسات السابقة بتناولها مدى استخدام أهمّ الإستراتيجيّات المتقدّمة في تدريس البلاغة العربيّة في الجامعات الإيرانيّة الحكوميّة، فتُعتبَر رائدة في هذا المجال إذ لم نعثر على دراسة مخصّصة لتقويم هذه الإستراتيجيّات في مادّة البلاغة العربيّة.

المنهج

لقد تمّ استخدام المنهج المسحي الذي يُعدّ من أكثر مناهج البحث التربوي استعمالاً؛ ويساعدنا في جمع وقائع ومعلومات موضوعية قدر الإمكان عن ظاهرة معيّنة، أو حادثة مخصّصة، أو جماعة من الجماعات، أو ناحية من النواحي (صحية، تربوية، اجتماعية و..) (فاخر، د.ت: ١١٧). ويعمل الباحث فيه على تحليل واقع الحال للأفراد في منطقة محدّدة من أجل توجيه العمل في الوقت الراهن وفي المستقبل القريب.

يتكوّن مجتمع الدراسة من فئتين: الأولى طلاب مرحلة الليسانس، والثانية الأساتذة في أقسام اللغة العربية وآدابها ببعض الجامعات الحكوميّة الايرانيّة. تشتمل عينة الدراسة على (٩٠) طالباً وطالبةً، وعلى (١٠) مدرّسين أخصائيين في مجال تدريس مادّة البلاغة العربيّة. يتوزّع أفراد عينة الدراسة على (٤) جامعات حكوميّة ايرانيّة وهي كالتالي: «الشهيد بهشتي، وطهران، والعلامة طباطبائي، والخوارزمي».

استخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع المعلومات والبيانات اللازمة من الأساتذة والطلاب. ولبناء الاستبانة قام الباحثون بالمراحل التالية:

- الاطّلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة بمجال إستراتيجيّات التدريس المتقدّمة.

- استخدام مقياس ليكرت المتدرّج (Likert scale) ذي النقاط الخمس لقياس العبارات في الاستبانة: «١) قليل جدا ٢) قليل ٣) أحياناً ٤)كثير ٥) كثير جداً».

- عرض الاستبانة على المحكمين والذين قاموا بدورهم بتقديم النصح والإرشاد وتعديل وحذف ما يلزم.
- إجراء دراسة اختباريّة ميدانيّة أوّليّة (عيّنة استطلاعيّة) للاستبانة، وتعديلها حسب ما يناسب. وتشتمل هذه الاستبانة على خمسة أنواع من إستراتيجيّات التدريس المتقدّمة، وهي كالتالي: «أ. إستراتيجيّة المحاضرة: واشتملت على (٥) أسئلة. ب. إستراتيجيّة المناقشة والحوار: واشتملت على (٥) أسئلة. ج. إستراتيجيّة العصف الذهني: واشتملت على (٥) أسئلة. د. إستراتيجيّة حلّ المشكلات: واشتملت على (٦) أسئلة. ه. إستراتيجيّة التعلّم التعاوني: واشتملت على (٤) أسئلة».
- استخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) لتحليل البيانات والمعلومات المستخرجة من إستبانة الأساتذة والطلبة.

تمّ استخدام طريقة ألفا كرونباخ كطريقة لإيجاد معاملات ثبات المتغيرات المكونة للاستبانة، وكذلك المتغيّرات الفرعيّة للاستبانة والاستنبانة ككلّ، وذلك بعد تطبيقها على (٣٠) طالباً وطالبةً. يبيّن الجدول رقم (١) أنّ معاملات الثبات لجميع المتغيّرات الفرعيّة، والاستبانة ككلّ، دالّة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠٠٠/ ٠)؛ حيث تراوحت معاملات الثبات بين (٩٧٣/ و ٩٩٣/) ومعامل الثبات لجميع الإستراتيجيّات (٩٩٠/ ٠).

وكذلك قام الباحثون بحساب الإتّساق الداخلي لفقرات الاستبانة، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين كلّ فقرة، والدرجة الكلية لفقرات الاستبانة. الجدول رقم (١) يبيّن معاملات الارتباط بين كلّ فقرة من فقرات الاستبانة والدّرجة الكليّة لفقراته، والذي يبيّن أن معاملات الارتباط المبيّنة دالةٌ عند مستوى دلالة (٠٥/ ٠)؛ حيث تراوحت معاملات ارتباط بيرسون بين (٩٧٨/ و ٩٨٨/) ومعامل ارتباط لجميع الإستراتيجيّات (٩٨٩/). فهذا يؤكد لنا صلاحيّة استخدام الاستبانة في الدراسة بكلّ طمأنينة.

الاستراتيجيّات (المتغيّرات الفرعيّة)	كرونباخ ألفا	معامل ارتباط بيرسون
المحاضرة	/٩٨٣	/٩٨٦
المناقشة	/٩٨٧	/٩٧٨

العصف الذهني	/٩٩١	/٩٨٧
حلّ المشكلات	/٩٩٣	/٩٨٨
التعلّم التعاونيّ	/٩٧٣	/٩٧٩
الإستراتيجيات ككلّ	/٩٩٠	/٩٨٩

الجدول رقم ١ - معاملات الارتباط بين كلّ متغيّر من الاستبانة والاستبانة ككلّ

الأدب النظري للدّراسة

إستراتيجيّة التدريس: «إستراتيجيّة التدريس مجموعة الإجراءات والوسائل التي تستخدم من قبل المعلم ويؤدي استخدامها إلى تمكين الطلاب من الإفادة من الخبرات التعليميّة المخطّطة وبلوغ الأهداف التربويّة المنشودة» (عبد الحميد شاهين، ٢٠١٠: ٥١). وقد ذكر كمال عبدالحميد زيتون أن «إسراتيجيّة التدريس عبارة عن إجراءات التدريس التي يخطّطها القائم بالتّدريس مسبقاً، بحيث تعينه على تنفيذ التدريس على ضوء الإمكانات المتاحة لتحقيق الأهداف التدريسيّة لمنظومة التدريس التي يبنيها، وبأقصى فعاليّة ممكنة» (زيتون، ٢٠٠٣: ٢٦٦).

إستراتيجيّات التدريس المتقدّمة: ينظر عادة إلى المعلّمين على أنهم رموز للسّلطة التي تلعب أدوار تشبه أدوار الوالد، والملقن، والموجه، والمدير، والقاضي، والقائد، والمقوّم، وحتّى الطّبيب الذي يعالج جهل الطلاب. لكن في السّنوات الأخيرة وبعد أن كشفت الإستراتيجيّات المتقدّمة للتدريس تغيرت أدوار المعلمين؛ وإنهم في هذه الإستراتيجيّات أصبحوا كميسرين، ومساعدين، ومرشدين، ومستشارين، وناصحين، ومنظمين، ومشخصين، وكمصدر للأفكار، وكمستشارين في الاتّصال (أكسفورد، ١٩٩٦: ٢٤). «ففي الماضي كان المعلّم هو الشخص الذي يصحّح أخطاء المتعلّمين ويخبرهم ماذا ينبغي أن يفعلوا ومتى يجب أن يفعلوا ذلك. والآن يؤدي المتعلّمون الكثير من هذه الوظائف لأنفسهم بينما أصبحت وظيفة المعلّم أقلّ توجيهاً وأكثر تسهيلاً» (المصدر نفسه: ١٣). وفي ظلّ هذه التغييرات التي جاءت بها إستراتيجيّات التدريس الحديثة نشاهد أن المتعلّمين أصبحوا أكثر استقلاليةً واعتماداً على أنفسهم.

قدمنا فيما سبق عرضاً للمصطلحات المهمّة المستخدمة في هذا المقال، وفيما يلي عرض لأهم إستراتيجيّات التدريس المتقدمة التي تساعد الأساتذة في فاعليّة تدريس

مـادة البلاغـة وتيسـير فهمهـا للمتعلمـين. ومـن الجديـر بالذّكـر أنّ المؤلّفـين اختـاروا هـذه الإسـتراتيجيّات الخمسـة لكونها مـن أهـم الإسـتراتيجيّات الحديثـة ولإمكانيـة تطبيقهـا على مـادة البلاغـة.

١- **إستراتيجية المحاضرة**: تقـوم إسـتراتيجيّة المحاضرة على مبدأ الإلقـاء المباشر والـشرح أو العـرض النظـري للـمادة العلمية والإنسـانية سـواء بسـواء مـن جانـب المعلّـم؛ فـإنّ المعلّـم يقـوم بنقـل أو تلقين المعلومـات والمعـارف العلميّة بأشـكالها المختلفـة مـن الكتـاب التعليمـي إلـى الطّلبـة، ويـشرح المفاهيـم والمبـادئ والقوانـين العلميـة مسـتعيناً من حـين لآخر بالسـبّورة والطّباشـير لـشرح مـا يعتقـد أنّـه غامـض علـى الطّلبـة، بينـما يسـمع الفـرد المتعلّـم بهـدوء أو يسـجّل الملاحظـات أو بعـض مـا يقولـه ويشرحـه المعلّـم ويتوّقـع في أيّ لحظـة أن يطلـب منـه إعـادة أو تسـميع أي جـزء مـن المـادّة. لـذا يعـدّ المعلّـم في هـذه الإسـتراتيجيّة محـور العمليّـة التعليميّـة «ويـري كثـير مـن التربويّـين أنّ بإمكانيـة المعلّـم أن يجعـل منهـا إسـتراتيجيّة جيّـدة عنـد إتّبـاع مجموعـة مـن النقـاط منهـا: إعـداد الـدرس إعـداداً جيـداً، التركيـز علـي توضيـح المحتـوي العلمـي بعيـداً عـن نقلـه، تقسـيم الـدرس إلي أجـزاء وفقـرات، اسـتخدام العديـد مـن الأدوات التعليميّـة ومصـادر التعلّـم، اسـتخدام مـا يلـزم مـن وسـائل، الابتعـاد عـن الإلقـاء بنفـس الطّريقـة الطّويلـة لمـدّة طويلـة، قـراءة اسـتجابات الطـلاب وردود أفعالهـم والاسـتجابة لهـا» (زيتـون، ١٩٩٦: ٢١٣-٢١١؛ عبـد الحميـد شـاهين،٢٠١٠: ٣١-٣٠). «وأنـماط المحاضرة هي: المحاضرة الرسـميّة المباشرة، السـؤال، الإلقـاء، النقـاش، العـرض التوضيحـي، التطبيـق، التسـميع، المحاضرة بأسـلوب أخـذ الملاحظـات المنظمّـة، المحاضرة المدعمـة بالوسـائل التعليميّـة» (السـبحي والقسـايمة،٢٠١٠: ٧٤-٧٣).

٢- **إسـتراتيجية المناقشـة والحـوار**: «تعـرف المناقشـة علـى أنّهـا أنشـطة تعليميّـة تقـوم علـى المحادثـة التـي يتبعهـا المعلّـم مـع طلابـه حـول موضـوع الـدرس، بمعنـى أنّهـا إختـلاف الأفـكار أو مـزج للتفكـير تعـرض فيـه الآراء بـدون براهـين مسـائدة والمناقشـة ليسـت مجـرد تسـميع بـل إنّهـا عمليّـة تفاعـل لفظـي وتبـادل الموقـف بـين الطـلاب والمعلمـون، تسـمح بإشـاعة جـوّ مـن الحرّيـة والمشـاركة الفاعلـة والحـوار الدائـم واحـترام الـرأي والـرأي الآخـر، ممـا يجعـل عمليـة التعليـم والتعلـم أكثـر متعـةً، وأبعـد أثـراً في تحقيـق الأهـداف التربويّـة المنشـودة منهـا. فإنهـا ليسـت تحـاوراً بـين أحـزاب مختلفـة تسـعى كل منهـا الفـوز، بـل هـي أنشـطة تعليميّـة تقـوم على المحادثـة التي يتبعهـا المعلّـم مع طلّابـه حـول موضـوع الـدرس، حيـث يكـون الأول فيهـا للمعلّـم الـذي يحـرص على إيصـال المعلومـات إلـى الطّلبـة بطريقـة الـشرح، والتلقـين، وطـرح الأسـئلة، ومحاولـة ربـط المـادّة التعليميّـة قـدر الإمـكان للخـروج

بخلاصة، وتعميم للمادّة التعليميّة، وتطبيقها على أمثلة منتمية أحياناً» (المصدر نفسه: ٧٥). «وتؤكّد هذه الإستراتيجيّة على قيام المعلّم بإدارة حوار شفوي من خلال الموقف التدريسي، بهدف الوصول إلى بيانات أو معلومات جديدة، وعلى المعلّم مراعاة مجموعة من النّقاط لجعل هذه الطّريقة فعّالة عند استخدامها في تدريس بعض الموضوعات التي تحتاج إلي الجدل وإبداء الرّأي حولها ومن هذه النّقاط والاعتبارات ما يلي: يجب أن تكون الأسئلة مناسبةً للأهداف ومستوى الطلاب، ويجب أن تكون الأسئلة مثيرةً لتفكير الطلاب، يجب تحديد مدى سهولة وصعوبة الأسئلة، مراعاة أن تكون الأسئلة خالية من الأخطاء اللغويّة والعلميّة، ضرورة التركيز على إعطاء زمن انتظار، مراعاة مشاركة جميع الطلاب بالمناقشة، وأن تتاح الفرصة لهم لمناقشة بعضهم البعض» (عبد الحميد شاهين، ٢٠١٠: ٣١؛ صفوى، ١٣٨٢: ١٣٩-١٢٧).

٣- **إستراتيجيّة العصف الذهني**: «عرّف هذه الإستراتيجيّة بأنّها عمليّة توليد العديد من الأفكار والحلول لمشكلة معيّنة بحيث يطلب المعلّم من الطلّاب أن يقدّموا أو أن يقترحوا أكبر عدد من الأفكار التي تساعد في حلّ هذه المشكلة» (محسن والإبراهيمي، ٢٠١٣: ١٨٣ نقلا عن أبو سرحان)؛ «وتسمّي أيضاً بالتحرّك الحرّ للأفكار أو إطلاق الأفكار أو حلّ المشكلات الإبداعي، وهي عبارة عن موقف يزود الطلّاب بمجموعة من القواعد لإنتاج الأفكار في جوّ يجب أن يخلو من إصدار الأحكام على الآخرين وعلى مقترحاتهم ويدور حول مشكلة ويكون متعاوناً ويكون مفتوحاً لتقبّل أفكار كلّ طالب. وفي هذه الإستراتيجية فإنّ كميّة الأفكار المتولّدة تعطي أسبقيّتها على نوعيّتها، حيث أنّ الحكم على النوعيّة يؤجّل بشكل متعمد إلى وقت لاحق، وتكتب الأفكار التي يتمّ توليدها على السّبورة مباشرة، مع ملاحظة حثّ الطلاب على عدم تكرار الأفكار المطروحة. وتسير إجراءات العصف الذهني كما يلي: تقسيم المشاركين إلى المجموعات، يحدد حجم المجموعة بين ٥-٨ أفراد مع المتابعة للتأكيد من أنّها جميعاً تطبّق القواعد، وإعلان المشكلة المطروحة للبحث وتوضيحها بعناية، والتأكّد من كلّ طالب يفهم المشكلة موضوع النقاش، تشجيع جميع الطّلبة بالمشاركة، التوضيح لمن يطلب التوضيح، إعطاء الإشارة للبدء والانتهاء. وتستلزم هذه الإستراتيجية قيام قائد المجموعة (المعلّم) بتهيئة الظروف، كما عليه أن يتأكّد من فهم المشاركين لأدوارهم، والعمل على تحريك أذهان المجموعة بشكل مستمر لضمان تدفّق الأفكار» (السبحي والقسايمة، ٢٠١٠: ٨٤-٨٣)؛ صفوى، ١٣٨٢: ١٧٨).

٤- **إستراتيجيّة حلّ المشكلات**: «تعدّ القدرة على حلّ المشكلات متطلباً أساسيّاً

لاستمرار حياة الإنسان ويمكن أن تستخدم إستراتيجيّة حلّ المشكلات بفعّاليّة في مجال هامّ آخر هو تشخيص الضعف في المهارات المختلفة والتي تردّ في جميع الموادّ التعليميّة. ويرى عادل البنا أن المشكلة تمثّل فجوة معلوماتية بين المعلومات المتاحة في الموقف أو يمكن أن يطلق عليه الحالة الابتدائيّة للمعلومات، وبين معلومات الهدف أو ما يسمى بالحالة النهائيّة للمعلومات، ويكون غير واضح تماماً كيفيّة ملء الفجوة المعلوماتيّة بينهما، للوصول من المعلومات المتاحة إلى الهدف. فلا شك أنّ معرفة المعلّم لقدرات الطلبة المختلفة: ضعفاً وقوّةً يساعد على التأكيد من مدى فعّاليّة أهداف التعليم و طريقة وأساليب تقويمه. فهل يهمل المعلّم هذه الظاهرة ويبني تعليمه أساساً على افتراض أنّ الطلبة يعرفونه معرفة تامّة، ويبدأ بتعليم الموضوع الجديد دون الانتباع إلى الثغرات الواضحة في تعلّم الطلبة؟ فما هو فاعل؟» (السبحي والقسايمة، ٢٠١٠: ٨٧-٨٦). ولهذه الإستراتيجيّة إجراءات أساسيّة، تتمثّل في الخطوات الستّ الآتية: «الإحساس بالمشكلة، تحديد المشكلة، صياغة الفروض، جمع البيانات والمعلومات حول المشكلة، اختبار صحة الفروض، الوصول إلى أحكام عامّة (التقويم)؛ ويتحدّد دور المعّلم في التخطيط للدّرس وصياغته على شكل مشكلات، وإرشاد الطلاب في جميع الخطوات؛ أمّا دور الطالب فيكون أساسيّاً نشطاً، حيث يقوم باقتراح الحلول والأفكار الملائمة لحلّ المشكلة، واختبار صحّة الفروض أو الحلول المقترحة، والتوصّل إلى النتائج، والاستنتاجات» (البصيص، ٢٠١١: ١٧١).

٥- التعلّم التعاونيّ: «التعلّم التعاونيّ يعدّ من الإستراتيجيّات التي جاءت به الحركة التربويّة الحديثة وإنّه نوع من التعلّم الصفّي الذي يتمّ في تقسيم طلاب الصفّ إلى مجموعات. لابدّ أن يتكاتف الجميع من أجل التعلّم من خلال اعتمادهم على بعضهم البعض. والمشكلة التي تبرز باستمرار في هذا الأسلوب اعتماد أعضاء المجموعة على طالب، وبذلك يعني الاعتماد الايجابي المتبادل؛ ولكن ما جاء به التعلّم التعاوني هو ايجاد هيكليّة تنظيميّة لعمل مجموعة الطّلبة، فهم مرتبطون مع بعضهم البعض بطريقة لا يستطيع أن ينجح أي واحد منهم إلّا إذا نجحوا جميعاً وإذا فشلوا، فشلوا جميعاً» (السبحي والقسايمة، ٢٠١٠: ٩١). «ففي هذه الإستراتيجيّة ينسّق أعضاء الفريق الجهود المشتركة مع بعضهم البعض بصورة منظّمة، ويتحمّلون المسؤوليّة بنفس الدّرجة للوصول إلى الأهداف المقصودة» (الربيعي،٢٠١٥: ٢٠١). وتتمثّل خطوات هذه الإستراتيجيّة في النقاط الآتية: «تحديد الموضوع (النص)، تقسيم الموضوع (النص) إلى وحدات جزئيّة، توزيع الوحدات على مجموعات العمل التعاوني، تقسيم الطلاب

إلى مجموعات، تحديد دور كل فرد في المجموعة (القائد، والقارئ، والملخّص، والمقوّم، والمسجّل)، البدء بتنفيذ المهمة والعمل الجماعي، وأخيراً التقويم. إنّ العمل التعاوني هو مسؤوليّة كلّ فرد في المجموعة، حيث يقوم القاريء بقراءة المهمّة التعليميّة، وعلى كلّ عضو كتابة المعلومات والمفاهيم التي يعرضها القاريء، ويقع على المجموعة مسؤوليّة التأكّد من تحّقق الأهداف، عند كافّة أفرادها، وأخيراً يأتي التقويم على المستوى الفرديّ والجماعيّ من خلال تقويم أداء المجموعة ككلّ» (البصيص، ٢٠١١: ١٨١).

توصيف وتحليل موادّ الدّراسة

وصف نتائج آراء الأساتذة حول مدى استخدامهم إستراتيجيّات التدريس المتقدّمة

للإجابة عن السؤال الأول للدراسة افترضنا هذه الفرضيّة: «يستخدم الأساتذة إستراتيجيّات التدريس المتقدّمة في تدريسهم مادّة البلاغة العربيّة إلى حدّ كبير حسب رأي الأساتذة». يتبيّن في الجدول رقم (٢) نتائج الاختبار التائي لآراء الأساتذة حول مدى استخدامهم إستراتيجيّات التدريس المتقدّمة في تدريس مادّة البلاغة العربيّة بالتّحديد:

الإستراتيجيّة	عدد الأفراد	المتوسّط	الانحراف المعياريّ	درجة الحرّيّة	مستوى الدّلالة (Sig)	الدّلالة
المحاضرة	١٠	٣/٨٢٠	/٧٠٢٠٦	٩	/٠٠٥	دالّة
المناقشة والحوار	١٠	٤/١٢٠	/٤٠٢٢٢	٩	/٠٠٠	دالّة
العصف الذهني	١٠	٢/٠٨٠	/٧٥٥٤٢	٩	/٠٠٤	دالّة
حلّ المشكلات	١٠	٤/٠١٦	١/٠٤٦٦	٩	/٠١٣	دالّة
التعلّم التعاوني	١٠	١/٧٧٥	/٦٥٠٣٢	٩	/٠٠٠	دالّة
جميع إستراتيجيّات	١٠	٣/١٦٢	/٥٧٢٣٩	٩	/٣٩٣	غير دالّة

الجدول رقم ٢ - نتائج آراء الأساتذة حول مدى استخدامهم إستراتيجيات التدريس المتقدّمة

بالنظر إلى الجدول رقم (٢) يتّضح لنا:

- أنّ الانحرافات المعياريّة لدرجات المتغيّرات الفرعيّة تراوحت بين (٤٠٢٢/ و ٠٤٦٦/ ١) بينما بلغت قيمة الانحراف المعياريّ لدرجات الاستبانة الكلّية (٥٧٢٣٩/)؛ مما يشير إلى تشتّت يظهر بصورة أكبر عند الدرجات النهائيّة للاستبانة.

- أنّ مقدار المتوسطات لدرجات الاختبارات الفرعيّة تراوحت بين (٧٥٥/ ١ و ١٢٠/ ٤) حيث ترتّبت إستراتيجيات التدريس المتقدّمة تنازلياً حسب المتوسّطات كالآتي: (١. المناقشة والحوار، ٢.حلّ المشكلات، ٣. المحاضرة، ٤. العصف الذهني، ٥. التعلّم التعاوني).

- أنّ إستراتيجية «المناقشة والحوار» بمتوسّط (١٢٠/ ٤) وإستراتيجية «حلّ المشكلات» بمتوسط (٠١٦/ ٤)، قد حصلتا على أعلى المتوسّط بين جميع الإستراتيجيّات. توحي هذه النتيجة باستخدام الأساتذة هاتين الإستراتيجيّتين في تدريس مادّة البلاغة العربيّة بنسبة (كثير) حسب آرائهم.

- أنّ مقدار المتوسّطات لإستراتيجيتا «العصف الذهني، والتعلّم التعاوني» قد بلغ نحو درجة (قليل، وقليل جداً).

- أنّ مقدار المتوسّط لجميع إستراتيجيّات التدريس المتقدّمة قد بلغ نحو درجة (١٦٢/ ٣) المندرج في درجة (أحياناً)، ومقدار مستوى الدلالة قد بلغ نحو (٣٩٣/) وهو أعلى من مستوى (٠٥/)، تفيد هذه النتيجة برفض الفرضيّة الافتراضيّة؛ فتعني «أنّ الأساتذة يولون اهتماماً بإستراتيجيات التدريس المتقدمة في تدريسهم مادة البلاغة العربية بنسبة متوسّطة» في وجهة نظر الأساتذة.

وصف نتائج آراء الطلّاب حول مدى استخدام الأساتذة إستراتيجيّات التدريس المتقدّمة

للإجابة عن السّؤال الثاني للدراسة افترضنا هذه الفرضيّة: «يعتقد الطلاب بأن الأساتذة يستخدمون إستراتيجيات التدريس المتقدّمة في تدريس مادّة البلاغة العربيّة إلى حدّ قليل».يتبيّن في الجدول رقم (٣) نتائج الاختبار التائي لآراء الطلّاب حول مدى استخدام الأساتذة إستراتيجيات التدريس المتقدّمة في تدريس مادّة البلاغة العربيّة بالتّحديد:

الإستراتيجيّة	عدد أفراد العيّنة	المتوسّط	الانحراف المعياري	درجة الحرّيّة	مستوى الدّلالة (Sig)	الدّلالة
المحاضرة	٩٠	٣/٥٩٣	/٨٥٥١٠	٨٩	/٠٠٠	دالّة
المناقشة والحوار	٩٠	٣/٠٥٥	١/٠٨١٤	٨٩	/٦٢٧	غير دالّة
العصف الذهني	٩٠	١/٩٤٨	/٩٣٢٥٩	٨٩	/٠٠٠	دالّة
حلّ المشكلات	٩٠	٣/١٩٢	١/١٣٦٩	٨٩	/١١٢	غير دالّة
التعلّم التعاوني	٩٠	٢/٧٣٨	/٩٥١٧٢	٨٩	/٠٠٠	دالّة
جميع الإستراتيجيّات	٩٠	٢/٧٠٥	/٩٢٧٤١	٨٩	/٠٠٣	دالّة

الجدول رقم ٣- نتائج آراء الطلاب حول مدى استخدام الأساتذة إستراتيجيّات التدريس المتقدّمة

بالنظر إلى الجدول رقم (٣) يتّضح لنا:

- أنّ الانحرافات المعياريّة لدرجات المتغيّرات الفرعيّة تراوحت بين (٨٥٥١٠/ و ١٣٦٩/ ١)، بينما بلغت قيمة الانحراف المعياريّ لدرجات الاستبانة الكليّة (٩٢٧٤١/)؛ مما يشير إلى تشتّت يظهر بصورة أكبر عند الدرجات النهائيّة للاستبانة.

- أنّ مقدار المتوسّطات لدرجات الاختبارات الفرعيّة تراوحت بين (٩٤٨/ ١ و ٥٩٣/ ٣) حيث ترتّبت إستراتيجيات التدريس المتقدّمة تنازلياً حسب المتوسّطات كالآتي: (١. المحاضرة، ٢.حلّ المشكلات، ٣. المناقشة والحوار، ٤. التعلّم التعاوني، ٥. العصف الذهني).

- أنّ إستراتيجيّة «المحاضرة» بمتوسّط (٥٩٣/ ٣) وإستراتيجيّة «حلّ المشكلات» بمتوسط (١٩٢/ ٣)، وإستراتيجيّة «المناقشة والحوار» بمتوسّط (٠٥٥/ ٣) قد حصلت على أعلى المتوسّط بين جميع الإستراتيجيّات. توحي هذه النتيجة باستخدام الأساتذة هذه الإستراتيجيّات الثّلاثة في تدريس مادّة البلاغة العربيّة بنسبة (متوسطة) حسب

آراء الطـلّاب.

- أنّ مقـدار المتوسّـطات لإسـتراتيجيات «العصـف الذهنـي، والتعلّـم التعـاوني» قـد بلـغ نحـو درجـة (قليـل جـداً، وقليـل).

- أنّ مقـدار المتوسّـط لجميـع إسـتراتيجيّات التدريـس المتقدّمـة قـد بلـغ نحـو درجـة (٢ /٧٠٥) المنـدرج في درجـة (قليـل)، ومقـدار مسـتوى الدلالـة قـد بلـغ نحـو (٠٠٣/) وهـو أقـل مـن مسـتوى (٠٥/). تفيـد هـذه النتيجـة قبـول الفرضيّـة الافتراضيّـة؛ فتعنـي «أنّ الأسـاتذة يولـون اهتمامـاً بإسـتراتيجيّات التدريـس المتقدّمـة في تدريسـهم مـادّة البلاغـة العربيّـة بنسـبة قليلـة» في وجهـة نظـر الطـلّاب.

نتائج فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسّطات لدى أفراد عيّنة الدّراسة

تـمّ حسـاب المتوسّـطات والانحرافـات المعياريّـة لـكلّ مجموعـة، وحسـاب درجـات الحرّيّـة، والقيمـة التّائيّـة، والدلّالـة الإحصائيّـة باسـتخدام الاختبـار التائـيّ لعيّنتـين مسـتقلّتين كشـفاً عـن دلالـة الفـروق بـين آراء المجموعتـين في مسـتوى اسـتخدام إسـتراتيجيّات التدريـس المتقدّمـة ككلّ ولـكلّ متغـيّر (إسـتراتيجيّة) فرعـيّ على حـدة كـما نـرى في الجـدول رقـم (٤):

الإستراتيجيّة	العيّنة	عدد أفراد العيّنة	المتوسّط	الانحراف المعياريّ	درجات الحرّيّة (df)	القيمة التائيّة (T)	مستوى الدّلالة (T)	الدّلالة	تساوي التباينات أو عدمها*
المحاضرة	الأساتذة	١٠	٣/٨٢٠	/٧٠٢٠	٩٨	-/٨٠٧	/٤٢١	غير دالة	تساوي
	الطلاب	٩٠	٣/٥٩٣	/٨٥٥١					
المناقشة والحوار	الأساتذة	١٠	٤/١٢٠	/٤٠٢٢	٢٧/٤٧٢	-٦/٢٣٢	/٠٠٠	دالة	عدم تساوي
	الطلاب	٩٠	٣/٠٥٥	١/٠٨١٤					

العصف الذهني	الأساتذة	١٠	٢/٠٨٠	/٧٥٥٤	٩٨	/٤٢٩ -	/٦٦٩	غير دالة	تساوي
	الطلاّب	٩٠	١/٩٤٨	/٩٣٢٥					
حلّ المشكلات	الأساتذة	١٠	٤/٠١٦	١/٠٤٦٦	٩٨	-٢/١٩٠	/٠٣١	دالة	عدم تساوي
	الطلاّب	٩٠	٣/١٩٢	١/١٣٦٩					
التعلّم التعاوني	الأساتذة	١٠	١/٧٧٥	/٦٥٠٣	١٣/٧١٥	/١٥٨ -	/٨٧٧	غير دالة	تساوي
	الطلاّب	٩٠	٢/٧٣٨	/٩٥١٧					
جميع الإستراتيجيّات	الأساتذة	١٠	٣/١٦٢	/٥٧٢٣	١٤/٨٨٨	-٢/٢١٩	/٠٤٢	دالة	عدم تساوي
	الطلاّب	٩٠	٢/٧٠٥	/٩٢٧٤					

الجدول رقم٤- نتائج الاختبار التائي لعيّنتين مستقلتين لكلّ متغير على حدة وللاستبانة ككلّ

يتّضح من الجدول رقم (٤) ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسّطات في مستوى استخدام إستراتيجيّات التدريس المتقدّمة ككلّ ولكلّ متغيّر فرعيّ على حدة لدى الأساتذة والطّلبة.

- إنّ المتوسّط لإجابات الأساتذة أكبر من المتوسط لآراء الطّلبة في إستراتيجيّات التدريس المتقدّمة ككلّ، حيث بلغ المتوسّط لإجابات الأساتذة نحو (١٦٢/ ٣) والطلبة نحو (٧٠٥/ ٢)، كما بلغ مستوى الدلالة في حالة عدم تساوي التباين للمجموعتين نحو (٠٤٢/) وهو أقلّ من مستوى (٠٥/ ٠).

- إنّ المتوسّط لإجابات الأساتذة أكبر من المتوسّط لآراء الطّلبة في إستراتيجيّة المحاضرة، حيث بلغ المتوسّط لإجابات الأساتذة في هذه الإستراتيجيّة نحو (٨٢٠/ ٣)، في حين

بلغ متوسّط إجابات الطّلبة نحو (٥٩٣/ ٣)، كما بلغ مستوى الدلالة في حالة تساوي التباين للمجموعتين نحو (٤٢١/) وهو أعلى من مستوى (٠٥/ ٠).

- إنّ المتوسّط لإجابات الأساتذة أكبر من المتوسّط لآراء الطّلبة في إستراتيجيّة المناقشة والحوار، حيث بلغ المتوسّط لإجابات الأساتذة في هذه الإستراتيجيّة نحو (١٢٠/ ٤)، في حين بلغ متوسّط إجابات الطّلبة نحو (٠٥٥/ ٣)، كما بلغ مستوى الدلالة في حالة عدم تساوي التباين للمجموعتين نحو (٠٠٠/) وهو أقلّ من مستوى (٠٥/ ٠).

- إنّ المتوسّط لإجابات الأساتذة أكبر من المتوسّط لآراء الطّلبة في إستراتيجيّة العصف الذهني، حيث بلغ المتوسّط لإجابات الأساتذة في هذه الإستراتيجيّة نحو (٠٨٠/ ٢)، في حين بلغ متوسّط إجابات الطلبة نحو (٩٤٨/ ١)، كما بلغ مستوى الدلالة في حالة عدم تساوي التباين للمجموعتين نحو (٦٦٩/) وهو أعلى من مستوى (٠٥/ ٠).

- إنّ المتوسّط لإجابات الأساتذة أكبر من المتوسّط لآراء الطّلبة في إستراتيجيّة حلّ المشكلات حيث بلغ المتوسّط لإجابات الأساتذة في هذه الإستراتيجيّة نحو (٠١٦/ ٤)، في حين بلغ متوسّط إجابات الطّلبة نحو (١٩٢/ ٣)، كما بلغ مستوى الدلالة في حالة تساوي التباين للمجموعتين نحو (٠٣١/) وهو أقلّ من مستوى (٠٥/ ٠).

- إنّ المتوسّط لإجابات الأساتذة أكبر من المتوسّط لآراء الطّلبة في استراتيجيّة التعلّم التعاوني، حيث بلغ المتوسّط لإجابات الأساتذة في هذه الإستراتيجيّة نحو (٧٧٥/ ٢)، في حين بلغ متوسّط إجابات الطّلبة نحو (٧٣٨/ ١)، كما بلغ مستوى الدلالة في حالة تساوي التباين للمجموعتين نحو (٨٧٧/) وهو أعلى من مستوى (٠٥/ ٠).

النتائج

توصّلت الدراسة إلى نتائج يأتي تفصيلها في ضوء الإجابة عن أسئلة الدراسة على النحو التالي:

الإجابة عن السؤال الأول: كان ينص السؤال على «مدى استخدام إستراتيجيات التدريس المتقدّمة في مادّة البلاغة العربيّة من وجهة نظر الأساتذة». أثبتت لنا النتائج؛ أنّ مدرّسي البلاغة العربيّة في أقسام اللغة العربيّة وآدابها بالجامعات الإيرانيّة الحكوميّة يستخدمون إستراتيجيّات التدريس المتقدّمة بنسبة متوسطة، حسب رأيهم؛ وربّما يدلّ هذا الأمر على أنّ الأساتذة قلّما يعتقدون بنجاح هذه الإستراتيجيّات في العمليّة التعليميّة وإنّهم يعتقدون أنّ الإستراتيجيّات التقليديّة أكثر نجاحاً من الإستراتيجيّات المتقدّمة والحديثة. وعندما درسنا آراءهم حول استخدام كلّ إستراتيجية لوحدها تبيّن

لنا أنّهم يولون اهتماماً بالغاً ببعضها كإستراتيجية المناقشة والحوار، وإستراتيجية حلّ المشكلات، حيث لوحظ أنّهم يستخدمون هاتين الإستراتيجيّتين بنسبة «كثيرة» حسب رأيهم. لكن رغم أنّ بعض الإستراتيجيّات المتقدّمة كإستراتيجيّة العصف الذهني والتعلّم التعاوني يؤدّي إلى تقويّة ثقة الطلاب بأنفسهم، ويؤثّر تأثراً كبيراً في تنمية قدرة الابتكار والإبداع لديهم، وفي تعوّدهم بالعمل الجماعي، ولكن نرى أنّهم يستخدمونها بنسبة «قليلة» أو «قليلة جداً».

الإجابة عن السؤال الثاني: كان ينص السؤال على «مدى استخدام إستراتيجيات التدريس المتقدّمة في مادّة البلاغة العربيّة من وجهة نظر الطلّاب». من خلال تحليل نتائج بيانات الإستبانة، اتّضح لنا أنّ الأساتذة لا يستخدمون إستراتيجيّات التدريس المتقدّمة إلّا بنسبة «قليلة» حسب آراء الطلاب؛ فربّما تدل هذه النتيجة على أنّ الأساتذة قلّما يتعرّفون على فاعلية هذه الإستراتيجيّات رغم أنّ العلوم التربويّة أثبتت نجاحها وفاعليّتها وتأثيرها في تنمية قدرات المتعلّم المختلفة في مجال اكتساب العلم؛ إضافة إلى ذلك فإنّ الإستراتيجيات المتقدمة تثير رغبة المتعلّم إلى حد كبير، والمتعلّم يلعب فيها دوراً محورياً في العمليّة التعليميّة، وهو نشط مشارك في العمليّة التعليميّة. فهذه الميزات تعدّ من أهم الدواعي لاستخدام هذه الإستراتيجيات لما فيها من العناية بالمتعلّم الذي يعتبر اليوم محور العمليّة التعليميّة. ومن خلال النظرة إلى آراء الطلاب حول استخدام الأساتذة الإستراتيجيّات المتقدّمة كلّا على حدها، تبيّن لنا أنّ الأساتذة يوظفون إستراتيجية المحاضرة، وإستراتيجية المناقشة والحوار، وإستراتيجية حلّ المشكلات في تدريس البلاغة العربية بنسبة «متوسطة»، بينما يوظفون إستراتيجية التعلّم التعاوني بنسبة «قليلة»، وإستراتيجية العصف الذهني بنسبة «قليلة جداً». وللأسف لم تستخدم إستراتيجية من الإستراتيجيات المذكورة بنسبة «كثيرة» أو «كثيرة جداً».

الإجابة عن السؤال الثالث:كان ينصّ السؤال على «مدى فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء الأساتذة والطلّاب في استخدام إستراتيجيّات التدريس المتقدّمة في مادّة البلاغة العربيّة». كما لاحظنا هناك فروق ذات دلالة إحصائيّة بين آراء الأساتذة والطلاب في استخدام جميع إستراتيجيّات التدريس المتقدّمة؛ ولكن ليست الفروق بعيدة المدى، حيث تبيّن أنّ الأساتذة يرون أنّهم يستخدمون الإستراتيجيّات المتقدّمة بنسبة «متوسطة»، والطلّاب يعتقدون أنّها تُستخدم بنسبة «قليلة». وإذا لاحظنا نتائج آراء الأساتذة والطلّاب في كلّ إستراتيجيّة لوحدها أثبت لنا أنّه لا يوجد فرقاً دالاً إحصائياً في إستراتيجيّة المحاضرة بين آراء الفئتين، حيث يعتقد كلّهم أنّ إستراتيجيّة المحاضرة

تستخدم في تدريس البلاغة بنسبة «متوسطة». ويعتقد الباحثون أنّه من الضروري الاهتمام بها أكثر مما نشاهده؛ لكن بمراعاة المعايير التي تؤدي إلى نجاحها. «فإن المدرّس الذي يريد أن يجعل هذه الإستراتيجيّة نافذة ومفيدة ومؤثّرة في الطلّاب عليه أن يستعدّ لذلك العمل، ويثير شوق الطّلاب إليه، ويفحّص دائماً تأثيره في طلّابه» (آل ياسين، لاتا: ١١٨).

أما فيما يتعلق بإستراتيجيّة حلّ المشكلات وإستراتيجيّة المناقشة فدلّت النتائج على أنّ الأساتذة يستخدمونها بنسبة «كثيرة»، و الطلاب بنسبة «متوسطة». ربّما نستنتج من هذا الفرق أنّ استخدام هاتين الإستراتيجيّتين من قبل الأساتذة لم يكن ناجحاً، أو لم يتوفر فيه المعايير والشروط الأساسية التي تسبب نجاحهما، أو لعلّ الفرصة لا تتيح لتوظيفهما توظيفاً تناسب مع مستوى الطلّاب. إذن يجب أن تكون العناية بهاتين الإستراتيجيّتين أكثر مما توجد في جامعاتنا، لأنّ حلّ المشكلات «يعدّ نشاطاً تعليميّاً مهمّاً للطلّاب، فإنّ أهداف التعلّم بهذا الأسلوب تمثّل أهدافاً جوهريّةً لسياسة التعلّيم وأيضاً للمجتمع، وذلك لإمكانية انعكاس أثر التعلّم الناتج على الطالب كفرد في مجتمع له مشكلات خاصّة. وأنّ أهمّ وظيفة لمثل هذه الإستراتيجيّات أن يتعلّم الطالب كيف يتعلّم، ويمكن أن يتأتى ذلك من خلال إحساس الطالب بنوع من التحدّي لتفكيره ممّا يدفعه للمحاولية الجادّة للوصول إلى الحلّ الأمثل» (عبد الرحمن محمود، ٢٠٠٦: ٦٠). والمناقشة كذلك تعدّ إستراتيجيّة هامّة جداً، حيث نرى أنّ «كثير من البحوث التربويّة والدراسات تميل إلى تفضيل المناقشة في التدريس للأسباب الآتية: أولاً: هذه الإستراتيجية تسلم بايجابية المتعلّم و تفرّده، وتؤمن بدوره في العمليّة التعليميّة، وقدرته على التعلّم من خلال المناقشة والمشاركة. ثانياً: إنّها تقتضي أن تكون علاقة المعلّم بطلبته علاقة احترام وإيمان بقدرة المتعلّمين على المشاركة الايجابيّة، فالمتعلّم إذا أحسّ بذلك زاد نشاطه وزادت فاعليّته. ثالثاً: إنّها تساعد على اكتساب مهارات الاتّصال. رابعاً: إنّها تتيح الفرصة للمتعلّم لكي يتحدّث في موضوعات تهمّه ومشاكل تشغله، وبذلك فهو يشعر بقيمة التعلّم وأهميّته في حياته، خامساً: إنّها يمكن أن تساعد المتعلّمين بقوّة على تحليلهم لمشكلاتهم والتعامل معها» (الوائلي، ٢٠٠٤: ٦٦-٦٧).

أما بالنسبة إلى إستراتيجيّة التعلّم التعاونيّ فشاهدنا من خلال الجدول رقم (٤) أنّ الأساتذة يعتقدون بأنّهم يستخدمون هذه الإستراتيجيّة بنسبة «قليلة جداً» والطلّاب يعتقدون أنّ الأساتذة يستخدمونها بنسبة «قليلة». تثبت آراء الفئتين أنّ الأساتذة لايولون اهتماماً بهذه الإستراتيجيّة، بينما تعتبر من الإستراتيجيات المؤثّرة في تنمية الطلبة لأنّ

«المبدأ المهمّ الذي تستند إليه عمليّات التعلّم التعاونيّ، هو وجود أساليب وطرق للتعليم تتعدّى عمليّات التفكير والاستنتاج الفردي، تتمثّل في اشتراك أكثر من فرد في مختلف مراحل العمل، ومن هنا ظهرت الحاجة لاستخدام أساليب وإستراتيجيّات التعلّم التعاونيّ في العمليّة التعليميّة، وذلك يلقى التبعة على أدوار المعلّم في تصميم وتنفيذ وإدارة وتقييم المواقف التعليميّة التعاونية» (عبد الرحمن محمود، ٢٠٠٦: ٦٣) .

وفيما يتعلّق بإستراتيجيّة العصف الذهني لاحظنا أنّ الأساتذة قلّما يستخدمونها في وجهة نظرهم؛ في حين كان الطلّاب يعتقدون أنّ هذه الإستراتيجيّة يستخدم لتدريس البلاغة بنسبة قليلة جداً. ويعتقد الباحثون بضرورة العناية الكبرى بهذه الإستراتيجيّة لأنّها «إحدى الإستراتيجيّات التي أثبتت الدراسات التربويّة الحديثة أثرها في تنمية مهارات التفكير المختلفة لدى الطلبة، كما يمكن تلخيص العديد من مزايا لاستخدام إستراتيجية العصف الذهني في مجال التدريس منها: تنمية قدرة الطلبة على التعبير بحرّيّة في ظلّ عدم النقد؛ وتنمية الثّقة بالنفس من خلال طرح الفرد آراءه بحرّيّة دون تخوّف من نقد الآخرين لها؛ وتوليد أفكار إبداعية لحلّ المشكلات بسبب استمطار أكبر قدر من الأفكار؛ والتعرّف على ما يمتلكه الطلبة من أفكار، إضافة إلى معرفة المعلّم لطلبته بماذا يفكّرون وكيف يفكّرون؛ وإثارة تفكير الطلبة، وتوفير جوّ من المتعة لهم في المراحل الدراسيّة المختلفة؛ وإنّها سهلة التطبيق في الغرفة الصفّيّة وخارجها: فلا يحتاج إلي تدريب طويل من قبل مستخدميها في برامج التدريب؛ واقتصادية: لا تتطلب عادةً أكثر من مكان مناسب وسبّورة وطباشير وبعض الأوراق والأقلام» (قطيط، ٢٠٠١).
إذن من الأفضل استخدام الإستراتيجيّات التي ذُكرت في هذه الدراسة وتبيّنت ميزاتها، وفوائدها، وتأثيرها في العمليّة التعليميّة، وإن لا تخلو من بعض العيوب أو توجد بعض العراقيل والمعوّقات في استخدامها بجامعاتنا.

توصيات الدراسة

- ضرورة استخدام إستراتيجيات التدريس المتقدمة في تدريس مادة البلاغة العربيّة وسائر المواد الدراسية؛ إذ أنّها تلائم والأهداف التعليميّة المنشودة، وتساعد على تقويّة مهارات الطلّاب في التفكير، والاستنتاج، والمناقشة، وتحفزهم على العمل الجماعي، وتثير رغباتهم، ودوافعهم.
- ضرورة الاهتمام بتعرف الأساتذة على الإستراتيجيّات المتقدّمة والمساعدة على نجاح العمليّة التعليميّة في جامعاتنا. وذلك عن طريق إقامة دورات تدريبيّة

لصقل الأساتذة وتدريبهم على استخدامها بالفعل في التدريس.

- الاهتمام الأكثر بإبداء آراء الطلاب حين التدريس لكى تنمّى فيهم الثقة بالنفس، والابتكار الإبداعي، والقدرة على التعبير.
- الاهتمام بالنشاطات الصفّيّة، والأسئلة، والأجوبة، والاختبار التكويني في تدريس البلاغة العربية لقياس مدى تقدّم الطلّاب طوال الفصل الدراسي والكشف عن مواطن ضعفهم ثمّ القيام بتقويتها، وأخيراً لإزالة القلق والخوف من الاختبار الختامي.
- تطبيق نتائج الدراسة الميدانيّة المعنونة بـ«أثر إستراتيجية العصف الذهني في تدريس مادة البلاغة والتطبيق» التي ذكرناها سلفاً في خلفيّة دراستنا، على تدريس البلاغة العربيّة في الجامعات الإيرانيّة الحكوميّة؛ لأنّ هذه الدراسة كشفت عن التأثير الإيجابيّ لإستراتيجيّة العصف الذهني في تدريس البلاغة.
- إجراء بحوث شبه تجريبيّة للكشف عن تأثير استخدام الإستراتيجيّات المتقدّمة المختلفة في مواد اللغة العربية وخاصة البلاغة العربية.

المصادر والمراجع

أكسفورد. دربيكا. (١٩٩٦). **إستراتيجيات تعلم اللغة**. ترجمة وتعريب: السيد محمد دعور. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

آل ياسين، محمد حسين. (لاتا). **مباديء في طرق التدريس**. بيروت: المكتبة العصريّة.

البصيص، حاتم حسين. (٢٠١١). **تنمية مهارات القراءة والكتابة: استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم**. دمشق: منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب.

الربيعي،محمود داود سلمان. (٢٠١٥). «تطبيق الصيغ الحديثة فى التعليم المفتوح وسيلة ناجحة لنلهوض بالتعليم». **السدير**. العدد١٠. صص ١٩١-٢٠٧.

زيتون، كمال عبد الحميد. (٢٠٠٣). **التدريس نماذجه ومهاراته**. ط١. القاهرة: عالم الكتب.

زيتون، محمود عايش. (١٩٩٦). **أساليب تدريس العلوم**. عمان: دار الشروق.

السبحي، عبد الحي أحمد؛ والقسايمة. محمد ابن عبدالله. (٢٠١٠). **طرائق التدريس العامة وتقويمها**. خوارزم العلمية.

سيدهم، خالدة هناء. (٢٠١٣). «أسباب عزوف الطلبة عن القراءة وأساليب تنمية مهاراتهم القرائية: دراسة ميدانية لطلبة سنة ثالثة ليسانس LMD علم المكتبات والعلوم الوثائقية

بجامعة باتنة الجزائر». **مجلة اعلم**. العدد ١٢. صص ٢٤٩-٢٦٣.

صفوى، امان الله. (١٣٨٢). **روشها. فنون و الگوهاى تدريس**. تهران: سمت.

عبد الحميد شاهين، عبدالحميد حسن. (٢٠١٠). **إستراتيجيات التدريس المتقدمة وإستراتيجيات التعلم و أنماط التعلم**. كلية التربية بدمنهور جامعة الإسكندرية.

عبد الرحمن محمود، عبد الرحمن كامل. (٢٠٠٦). **الاتجاهات الحديثة في تدريس الأدب في المرحلة الثانوية**. بحث مرجعي مقدّم للجنة العلمية الدائمة للمناهج وطرق التدريس. جامعة القاهرة. كلية التربية في الفيوم.

عطا، محمد إبراهيم. (١٩٩٩). **طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية**. الجزء ٢. ط٤. مصر: مكتبة النهضة المصرية.

العطاس، عبدالله بن أحمد. (١٤٢٤). «دراسة البلاغة العربية فى ضوء النص الأدبى للناطقين بغير العربية». مجلة جامعة أم القرى. الجزء الثاني. العدد٢٤.صص ٧٧٩-٨٢٤.

فاخر، عاقل. (د.ت). **أسس البحث العلمي في العلوم السلوكية**. بيروت: دار العلم للملايين.

محسن، شكري عزالدين؛ والإبراهيمي. مكي فرحان كريم. (٢٠١٣). «أثر إستراتيجية العصف الذهني في تدريس مادة البلاغة والتطبيق». **مجلة مركز دراسات الكوفة**. العدد ٢٩. صص١٨٢-٢٠٨.

الوائلي، سعاد عبدالكريم. (٢٠٠٤). **طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق**. القاهرة: دار الشروق للنشر والتوزيع.

المواقع الإلكترونية

الشربيني، أحلام الباز حسن. (٢٠١٥). «التخطيط للتدريس ومكوناته»
http://www.slideshare.net/KamalNaser/ss-49354197

قطيط، غسان يوسف. (٢٠١١). «إستراتيجية العصف الذهني»
http://www.ghassan-ktait.com/?id=49

The Extent of Using Advanced Teaching Strategies in Teachign Arabic Rhetoric in Iran's State Universities from Teachers' and Students' point of view

Eisa Mottaghizadeh*[1], Sajad Esmaeili[2], Seyed Reza Mousavi[3]

1. Associate Professor of Arabic Language and Literature, Tarbiat Modarres University, Iran.
2. Ph.D. Graduate from the Department of Arabic Language and Literature, Tarbiat Modarres University, Iran.
3. M.A. Student in Arabic Language Teaching, Tarbiat Modarres University, Iran.

Abstract

Rhetoric has been one of the most important courses in Arabic literature and language teaching which has drawn the attention of experts since a long time ago, and that is because rhetoric shows inimitability of the Quran and discovers the beauty of poems and prose and strengthens educational literary interest. Thus, we should use advanced teaching strategies which motivate the students and help them to increase their creativity and innovation skills, help them to have experts' literary interest, and to discover the beauties of Quran or literary writings. To this aim, in this study, using descriptive-analytic method, survey method, and questionnaire, we tried to find out the extent of using these strategies in teaching Arabic rhetoric in Iran's state universities. Our purpose was to help teachers to teach this course better and improve students' literary interest skills. The results of this study showed that although teachers mentioned that they occasionally used the most important teaching strategies such as speech strategy, discussion, problem solving, brainstorming, and cooperative learning, students maintained that teachers rarely used these strategies.

Key words: Arabic language teaching, advanced strategies of teaching, Arabic rhetoric

* Corresponding author: motaghizadeh@modares.ac.ir

دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها
مجلة نصف سنوية
السنة الأولى، العدد الأول، خريف وشتاء ١٣٩٥/ ١٤٣٨، ص ١٢٤-١٠٩

مناهج تعليم النحو في فرع اللغة العربية وآدابها بالجامعات الإيرانية (مشاكل و حلول)

حبيب كشاورز*[١]، محمود خورسندي[٢]

١-أستاذ مساعد في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة سمنان الإيرانية
٢-أستاذ مشارك في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة سمنان الإيرانية

تاريخ الوصول: ١٢/ ٠٨/ ١٣٩٥ — ٣٠/ ٠١/ ١٤٣٨
تاريخ القبول: ١٥/ ١١/ ١٣٩٥ — ٠٥/ ٠٥/ ١٤٣٨

الملخّص

في إتقان أي لغة يجب تعلّم قواعد تلك اللغة أوّلاً؛ ومن هذا المنطلق، مادة الصرف والنحو في جامعات إيران تُعتبَر من أهمّ المواد الدراسيّة في فرع اللغة العربية. عندما نتحدّث مع الطلاب الإيرانيين في فرع اللغة العربية ندرك بأنهم يعانون من ضعف المهارات اللغوية خاصّة تطبيق قواعد اللغة العربية. والملفت للنظر أنّ معظم الطلاب يعرفون الفاعل والمفعول والمبتدأ والخبر ولكن لايمكنهم التحدّث أو الكتابة باللغة العربية من خلال استخدامهم لهذه القواعد. فما هو سبب ضعف الطلاب في تطبيق القواعد اللغوية ولماذا لايمكنهم التحدّث باللغة العربية وتطبيق القواعد النحوية في كلامهم؟ في هذه الورقة نريد الكشف عن أسباب الضعف أوّلاً، ثم تقديم حلول لإزالة هذا الضعف. وأهمّ النتائج التي توصّلت إليها هذه الدراسة هي: عدم اتباع مناهج تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعات الإيرانية من أبرز أسباب ضعف الطلاب في تطبيق القواعد النحوية، بعبارة أخرى الكتب التي تُدرّس في الجامعات الإيرانية هي نفس الكتب التي كُتبت للطلاب العرب وطريقة تدريس الصرف والنحو أيضاً هي نفسُ الطريقة التي يُعتمَد عليها في البلدان العربية. وللارتقاء بمستوى الطلاب في مجال قواعد اللغة العربية علينا كتابة كتب جديدة للطلاب الإيرانيين باستخدام مناهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وتدريس القواعد التطبيقية بدل القواعد النظرية.

الكلمات الدليلية: اللغة العربية، مناهج تعليم النحو، الجامعات الإيرانية، الكتب النحوية.

* الكاتب المسؤول: hkeshavarz@semnan.ac.ir

المقدمة

اللغة العربية هي لغة القرآن ويُعتبر فرع اللغة العربية وآدابها من أهمّ الفروع في الجامعات الإيرانية. تُدرّس هذه اللغة في الجامعات الإيرانية في مراحل الإجازة والماجستير والدكتوراه. ومادة النحو من أهمّ المواد الدراسيّة في فرع اللغة العربية وآدابها في مرحلة الإجازة، حيث نرى أكثر من عشرين وحدة دراسية تتعلّق بتعليم النحو في هذه المرحلة، وعادة نرى أخطاء نحوية في جملهم وتراكيبهم البسيطة. نحن في هذا البحث حاولنا دراسة مشاكل تعليم النحو في الجامعات الإيرانية في مرحلة الإجازة. وتقديم بعض الاقتراحات للقضاء على هذه المشكلة لدى الطلاب الإيرانيين.

للتحدّث بلغة أجنبيةٍ علينا أن نتعرّف على قواعد تلك اللغة جيّداً بحيث يمكن تطبيق تلك القواعد في الكلام. طلاب فرع اللغة العربية في إيران يمارسون الصرف والنحو وفضلاً عن المواد الدراسيّة المخصّصة لهذه المادة، هناك صفوف استدراكيّة أيضاً يحضرها الطلاب لكن معظهم يعانون من عدم القدرة على تطبيق تلك القواعد، وقد نرى الكثير من الأخطاء في عباراتهم الكتابية والشفوية. هذا المقال يريد الكشف عن أسباب هذا الضعف وتقديم بعض الحلول لإزالته.

النحو من أهمّ المواد التي تساعد الطالب في تعلُّم اللغة العربية، فلاشك أنّ ارتقاء مناهج تعليم النحو العربي وتدريسه هو الخطوة الأولى في تعليم اللغة العربية. وإنّنا في هذه الدراسة نهدف إلى إلقاء الضوء على تدريس النحو في الجامعات الإيرانية ومشاكله.

وفيما يتعلّق بأسئلة البحث يمكن أن نطرح الأسئلة التالية:

- ما هي مشاكل تدريس النحو في الجامعات الإيرانية؟
- ما هي أهداف تدريس النحو في الجامعات الإيرانية وما مدى تحقّق هذه الأهداف؟
- لماذا طلاب فرع اللغة العربية في الجامعات الإيرانية يتقنون النحو نظريّاً، لكن لايمكنهم تطبيق قواعد النحو في المهارات المختلفة (التحدث، والاستماع، والقراءة، والكتابة) ؟

وفرضيات البحث هي:

- مشاكل تدريس النحو في الجامعات الإيرانية تعود لعدم اتخاذ أسلوب صحيح وعصري لتدريس النحو.
- الهدف من تدريس النحو في الجامعات الإيرانية هو تعزيز المهارات اللغوية

ولكـن نجـد ضعفـاً كثـيراً عنـد معظـم الطلبـة.

- الكتـب التـي تُـدرس في الجامعـات الإيرانيـة هـي كتـب قديمـة وعـادةً لاتسـاعد الطـلاب في تعلُّـم النحـو.

الدراسات السابقة

تدريس النحو في العـالم العـربي مـن الموضوعـات الهامّـة التـي لابـدّ منهـا، ومنـذ القديـم قـام علـماء النحـو واللغـة بتقديـم محـاولات في تيسـير قواعـد النحـو، وفي العـصر الحديـث أيضـاً نـرى الكثـير مـن الباحثـين يهتمّـون بالنحـو ويحاولـون تأليـف كتـب جديـدة تسـاعد الطالـب في تعلُّـم هـذا العلـم بشـكل أفضـل. إنّنـا مـن خـلال تتبّعنـا في هـذا المشـوار لم نعثـر حتـى الآن عـلى دراسـة مسـتقلة تبحـث عـن مشـاكل تدريـس النحـو في الجامعـات الإيرانيـة. ولكـن كثـير مـن الباحثـين الإيرانيـين قامـوا ببحـوث تسـلط الضـوء عـلى طـرق تعليـم اللغـة العربيـة وتدريسـها في الجامعـات الإيرانيـة ويمكـن الإشـارة إلى بعضهـا في مايـلي:

- «تحليـل محتـوى كتـب قواعـد اللغـة العربيـة في مرحلـة البكالوريـوس لفـرع اللغـة العربيـة وآدابهـا في ضـوء معايـير الجـودة (مبـادئ العربيـة للرشـيد الشرتـوني والجديـد في الـصرف والنحـو للديباجـي نموذجـين)، لعيسـى متقـي زادة ودانـش محمـدي ركعتـي وسـجاد اسـماعيلي). في هـذا المقـال تمّـت دراسـة أهـمّ الكتـب التـي تُـدرس في إيـران، وتظهـر نتائـج الدراسـة أنّ كتـب قواعـد اللغـة العربيـة تسـتخدم الطريقـة القياسـيّة وهـذه الطريقـة قديمـة جـدّاً وفقـدت جدواهـا.
- «دراسـة أسـباب ضعـف الطـلاب الإيرانيـين في المهـارات اللغويـة»، لعيسـى متقـي زادة، مجلـة دراسـات في اللغـة والأدب المقـارن.
- «تعليـم اللغـة العربيـة في إيـران (دراسـة نقديـة في أهدافهـا ومناهجهـا) لمحمـد نبـي أحمـدي وعـلي سـليمي في مجلـة إضـاءات نقديـة.
- «مـدى تطبيـق طـرق تدريـس القواعـد النحويـة في فـرع اللغـة العربيـة مرحلـة الإجـازة مـن وجهـة نظـر الأسـاتذة والطـلاب» لعيسـى متقـي زادة وآخريـن في مجلـة جسـتارهاي زبـاني.
- «دراسـة قواعـد العلاقـات النحويـة في كتـاب سـيبويه» لمهـين حاجـي زادة في مجلـة الأدب العـربي التابعـة لجامعـة طهـران.

أمّـا الباحثـون العـرب فقـد اهتمّـوا بتدريـس النحـو ومشـاكله في دراسـات مسـتقلة منهـا:

- «دراسة تقويمية لتدريس مادة النحو في أقسام اللغة العربية في كليات جامعة ديالى»، لأميرة محمود خضير وهيفاء حميد حسن، مجلة ديالي العدد الخامس والأربعون.
- مقالة «مناهج النحو العربي في التعليم الجامعي بين الواقع والمأمول» لأمجد كامل عبدالقادر في مجلة آداب البصرة.
- «منهج مقترح لتعليم النحو العربي للناطقين بغير العربية من خلال نقد كتابي (العربية للناشئين ١) و (العربية) لعبد الرزاق عبد الرحمن السعدي وعبد الوهاب زكريا.

مشاكل تدريس النحو في فرع اللغة العربية وآدابها في الجامعات الإيرانية

«تُعدّ القواعد بما تمثّله من قوانين وضوابط لغوية مظهراً من مظاهر رقي اللغة ودليلاً على حضارتها وبلوغها مرحلة النضج والاكتمال. وهذا يعني أنّ أي لغة لايمكن أن تصل إلى مستوى يكون لها قواعد وضوابط إلّا إذا كانت على درجة من الرقي الحضاري والتكامل التي يجعلها قادرة على أن تلبّي حاجات الناطقين بها في ميدان حياتهم» (خليل، ٢٠٠٦: ١٥٩).

وبسبب أهمّية مادة النحو في تعليم اللغة العربية، أصبحت من أهمّ المواد الدراسية في فرع اللغة العربية وآدابها في الجامعات الإيرانية. وتدريس النحو يتطلّب وقتاً كثيراً من جانب الأساتذة والطلاب. تُعتبَر هذه المادة من أصعب المواد الدراسيّة في هذا الفرع، والطلاب الإيرانيون يهتمون بها مع مقتهم وتبرّمهم من بحوثها. ويبدو هذه المشكلة ليست حكراً على الطلاب الإيرانيين فحسب، بل تُوجَد في البلدان العربيّة أيضاً.

يعتقد بعض الدراسين بأنّ صعوبة هذه المادة هي من أهمّ أسباب ضعف الطلاب في هذه المادة الدراسيّة. وعلى سبيل المثال يقول أحمد عبدالقادر في هذا المجال: «ترفع الشكوى من ضعف الطلاب في جميع مراحل التعليم في النحو العربي، وعدم قدرتهم على فهمه والإفادة من قواعده في تقويم حديثهم وكتاباتهم، ويكره بعض الطلاب مادة اللغة العربية لما يلاقونه من عنت وصعوبة في دراستهم للقواعد النحوية، ويهمل بعض الطلاب دراسة النحو معتمدين على الدرجات التي يحصلون عليها في بقية فروع المادة الأخرى من أدب، ونصوص وقراءة وتعبير (املاء) وخط» (أحمد عبدالقادر، ١٩٨٦: ١٦٩).

كما يعتقد البعض بأنّ سبب ضعف الطلاب في هذه المادة هو عدم الرغبة في تعلُّم النحو. يقول الديلمي: «إنّ أوّل الأسباب التي أدّت إلى عزوف الطلبة عن مادة النحو هو عدم استطاعتهم تذوق المادة النحوية بأفكارهم، وأن أذهانهم تقتحمها فلا تقبلها ولا تمازجها وإنّما يحفظون منها ما يحفظون حتى يقطعوا بها مرحلة من مراحل الدراسة ويقضوا بها حاجة من حاجاتهم... إنّهم على حق لأنّهم يرفضون حقائق أو نظريات أو أحكاماً لايقتنعون بها ولا يستطيعون أن يجروها في أفكارهم وإنّهم يحفظون أحكاماً وعللاً لتلك الأحكام لا تصدّقها عقولهم ولا تنسجم معها طرائقهم في البحث والتفكير» (الديلمي، ٢٠٠٤ : ٢٩).

الإحساس بصعوبة تدريس القواعد النحوية ليس وليد عصرنا، وإنّما يمتد هذا الاحساس بجذور عميقة في أغوار تاريخ الثقافة العربيّة. فإذا كانت مشكلة تدريس النحو وتعلّمه كبيرة في كتب تعليم العربية للناطقين بها، فلاشك أنّ المشكلة أكبر في تعلّم هذه الكتب للناطقين بلغات أخرى؛ وتتفاقم هذه المشكلة إذا ما يتمّ تدريس النحو بعيداً عن الغاية التي وُضِع من أجلها... فبعض مؤلفي هذه الكتب ينظرون إليه على أنّه غاية، في وقتٍ كان ينبغي أن ينظروا إليه على أنّه وسيلة لتقوية اللسان وضبط الأداء اللغوي والتفاهم الجيّد بين الأفراد. واللجوء إلى شرح القواعد النحوية بشكل مفصّل وبيان عللها، ونقل آراء المذاهب فيها، صورة من صور الحديث عن فلسفة النحو، وليس صورة تعليم النحو ذاته.. وهذا غير متّفق عليه بين المعنيينَ بتعليم اللغات حيث يتفقون على أنّه ينبغي تعليم اللغة للطالب لا ما يتعلّق باللغة، وبين الأمرين فروق كثيرة (مدكور،٢٠١٠: ٦١٧-٦١٨).

وبسبب هذا التعقيد في تعليم النحو «ظهرت محاولات عديدة في تيسير النحو مثل محاولة ابن مضاء القرطبي الفقيه الظاهري الذي تُنسب إليه أخطر محاولة إصلاحيّة في تاريخ النحو العربي وقد ضمّن كتابه (الرد على النحاة) أفكاره النحويّة المتجدّدة، ورفض فيه نظريات النحاة التقليديين التي منها: نظرية العامل وفكرة الحذف والتنازع في العمل والتعليل والقياس» (الحسناوي، ٢٠٠٦ : ١٧).

والمناهج التي تُتّبع في الجامعات الإيرانية والكتب التي تُدّرس فيها، جعلت مادة النحو من أصعبِ المواد الدراسيّة في فرع اللغة العربية وأقلّها فائدة، بحيث يكره معظم الطلاب هذه المادة ولايتقنها بشكل جيد، فقد نرى الطالب يستظهر النحو دون أن يستطيع تطبيق قواعده في المهارات اللغوية من الكلام والكتابة.

ومن أهمّ مشاكل تدريس النحو في الجامعات الإيرانية تجدر الإشارة إلى عدم وجود

التخصّصات اللازمة في هذا الفرع، أي لايُوجد حتى الآن في الجمهورية الإسلامية الإيرانية فرع يختصّ بتعليم اللغة العربية. والفرع الذي يهتم بتدريسه حالياً في إيران هو فرع اللغة العربية وآدابها، فالطالب الذي يشارك صفوف هذا الفرع يريد أن يتعلّمَ اللغة العربية والشعر العربي والنثر العربي والبلاغة العربية والترجمة و... بوحدات لاتتجاوز ١٤٠ وحدة دراسية.

قدّمنا هذه الدراسة في ثلاثة محاور وهي:

الأوّل: هدف تدريس النحو في الجامعات الإيرانية.

الثاني: مناهج تدريس النحو ومشاكلها في الجامعات الإيراني

الثالث: مميزات تدريس النحو لغير الناطقين باللغة العربية ومدى تطبيقها على تدريس النحو في الجامعات الإيرانية

الأوّل: هدف تدريس النحو في الجامعات الإيرانية

قبل أن نبدأ كلامنا حول هدف تدريس النحو في الجامعات الإيرانية، نشير إشارة موجزة إلى أهداف تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى، منها اللغة الفارسية. يمكن تلخيص أهداف تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى في ثلاثة أهداف رئيسة منها:

١. أن يطّلع الطالب على خصائص اللغة العربية وما يميزها عن غيرها من اللغات من حيث الأصوات والمفردات والتراكيب والمفاهيم.
٢. أن يتعرف الطالب على الثقافة العربية وأن يلم بخصائص الإنسان العربي والبيئة التي يعيش فيها والمجتمع الذي يتعامل معه.
٣. أن يمارس الطالب اللغة العربية بالطريقة التي يمارسها الناطقون بهذه اللغة أو بصورة تقرب من ذلك وفي ضوء المهارات اللغوية الأربعة يمكن القول بأن تعليم العربية كلغة ثانية يستهدف ما يلي:

- تنمية قدرة الطالب على فهم اللغة العربية عند الاستماع.
- تنمية قدرة الطالب على النطق الصحيح للغة والتحدث مع الناطقين بالعربية حديثاً معبراً في المعنى، سليماً في الأداء.
- تنمية قدرة الطالب على قراءة الكتابات العربية بدقة وفهم.
- تنمية قدرة الطالب على الكتابة باللغة العربية بدقّة وطلاقة. (مدكور، ٢٠١٠ : ٧٠)

النحو وتدريسه ليس هدفاً في حد ذاته، بل الغرض من تدريس النحو هو تجنّب

الأخطاء وكما يقول الدكتور مدكور مؤلف كتب فنون تدريس اللغة العربية: «إن الغرض من تدريس النحو هو تكوين الملكة اللسانية الصحيحة، لا حفظ القواعد المجردة، فالعربي الأول الذي أخذت اللغة عنه لم يكن يدري ما الحال وما التمييز، ولم يعرف الفرق بين المبتدأ والفاعل، فكل هذه أسماء سماها مشايخ النحو عندما وضعوا قواعد اللغة لحفظها من اللحن» (مدكور، ١٩٩١: ٣٢١).

نشأة هذا العلم بداية وفي القرن الأول للهجرة كانت لأجل هذا الهدف أي تقويم اللسان ولكن علماء النحو في القرون التالية نسوا هذا الهدف وجعلوا النحو غاية. يقول أحمد مدكور في هذا المجال: «لكن علماء النحو تأثّروا بالمناهج الفلسفية والمنطقية، فبالغوا في مسائل الذكر والحذف، والتقديم والتأخير، والتقدير والتأويل، وفي استخدام العوامل والعلل الثواني والثوالث، وهكذا جاءت تركتنا النحوية محملة بعبء ثقيل من الأفكار الغريبة عن الدراسة اللغوية الخالصة، ومنتفخة بدقائق الفروع والمجادلات، والأقيسة والتعليلات وخرجت دراسة النحو عن الغرض الذي وضع من أجله، و هو خدمة اللغة العربية في مستوياتها المختلفة، قولا، وقراءة و كتابة» (المصدر نفسه: ٣٢٢).

وبعبارة أخرى ليست القواعد غاية تُقصَد لذاتها ولكنها وسيلة إلى ضبط الكلام، وتصحيح المناهج وتقويم اللسان، ولذلك ينبغي ألا ندرس منها إلا بالقدر الذي يعين على تحقيق هذه الغاية؛ أي لتحقيق الهدف من تدريس النحو يجب أن نغير مناهج التدريس كما يجب أن نحذف بعض القواعد التي لاتعين الطالب في تعليم اللغة العربية.

عالم النحو المعاصر ألّف كتاباً قيماً في مجال النحو الوظيفي ويقول في مقدمة كتابه: «إن القواعد النحوية ليست مجرد معلومات تفهم وتضاف إلى الذخيرة الذهنية من ألوان المعرفة، ولكنها وسيلة إلى غاية، هي وسيلة إلى استقامة اللسان على مناهج معينة، وأنماط من النطق خاصة. فإذا لم تؤخذ هذه الوسيلة مأخذ التدريب المتصل، والممارسة المتكررة، فلن يستقيم اللسان، ولن تجد هذه القوالب التعبيرية سبيلها إلى النطق، ومن ثم لايكون للنحو أي مظهر من مظاهر الحياة» (إبراهيم، ١٩٩٨: ط).

الاهتمام بأهداف تدريس النحو لايقتصر على العلماء الجدد في العصر الحديث، بل بعض القدماء أيضاً اهتموا بهذه القضية. والجاحظ أيضاً هو من العلماء الذين تكلموا عن تدريس النحو والهدف منه فيقول في هذا المجال: «أمّا النحو فلا تشغل قلبه -أي الصبي- إلا بقدر ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن، ومن مقدار جهل العوام في كتاب إن كتبه، وشعر إن أنشده أو شيء إن وضعه، وما زاد على ذلك فهو مشغلة عما هو أولى» (عبدالقادر، ١٩٨٦: ١٧١).

كما ذكرنا سابقاً اللغة العربية وآدابها من أهمّ الفروع التي تُدرّس في الجامعات الإيرانية ومادة النحو أيضاً من أهمّ المواد الدراسية في هذا الفرع، والهدف من تدريس مادة النحو في الجامعات الإيرانية هو مساعدة الطالب في كتابة النصوص العربية أو قراءتها أو فهمها، ولكن كثير من الطلبة لم يتحقق لهم هذا الهدف، فيدرسون النحو دون أن يجدوا تطوراً في مهاراتهم اللغوية.

نحن كأساتذة فرع اللغة العربية وآدابها في إيران لانحرّض الطلاب في تعليم القواعد النحوية لتطبيقها في الجمل المفيدة بل نطلب منهم وأحيانا نرغمهم على استظهار علم النحو وبدل أن نوضّح لهم كيفية استخدام الحال في الجمل المفيدة، نقوم بتعريف الحال وأنواعها وشروطها و... . ولهذا عندما نطلب من الطالب تعريف الحال يجيب بطلاقة ويذكر تفاصيلها ولكن عندما نريد منه كتابة جملة مفيدة مستخدماً الحال فيها يرتبك.

مادة النحو التي تدرس في الجامعات الإيرانية تعني بعلم النحو وكما نعلم لايمكن تحقيق هذا الهدف (تقويم اللسان) عبر تعليم علم النحو، بل علينا تعليم القواعد النحوية الوظيفية بمناهج جديدة، ولهذا علينا أن نترك الكتب الدراسية التي تدرّس حاليا في الجامعات الإيرانية[١] جانباً، فنستخدم الكتب الجديدة التي دُوّنت لأجل تدريس النحو الوظيفي أو التطبيقي[٢].

مادة النحو في الجامعات الإيرانية أصبحت هدفاً وبعبارة أخرى كثير من الطلاب الإيرانيين عندما يدرسون النحو لايريدون استخدام النحو في تعليم اللغة العربية بل يريدون استظهار قواعدها وعادة يفشلون في استظهار قواعدها. وعلى سبيل المثال قال أحد الطلاب يوماً: أنا قرأت الاشتغال مرات وتعلّمت هذا الباب من النحو ولكن لاأتذكر قواعدها. وأنا أجبته: لم تتعلّم الاشتغال لكنك قمت باستظهار قواعد الاشتغال ولهذا لاتتذكر قواعدها.

وإننا كثيراً ما نقدم للطلاب في الجامعات الإيرانية، قواعد لايستخدمونها على الإطلاق واننا نقدمها فقط كنوع من المعلومات والمعارف وليس كأدوات أو وسائل تساعدهم على استخدام اللغة.

من مشاكل تدريس النحو الأخرى التي نراها أحياناً في الجامعات الإيرانية المؤدّية إلى عدم تحقيق أهداف تدريس النحو، هي تدريس النحو العربي باللغة الفارسية. والطالب الذي يتكلم في صفوف تدريس النحو بلغة غير اللغة العربية كيف يستطيع أن يطبّق القواعد النحوية في كلامه، والأستاذ الذي يتكلم في الصفوف باللغة الفارسية كيف يستطيع ترغيب الطلاب في تعليم اللغة العربية؟!

الثاني: مناهج تدريس النحو ومشاكلها في الجامعات الإيرانية

المنهج ليس كل ما تقدمه المدرسة إلى تلامذتها تحقيقاً لرسالتها الكبرى في بناء البشر، وليس جميع الخبرات التعليمية التي تقدمها المدرسة للتلاميذ وتشرف على تنفيذها لتحقيق أهداف التربية، وليس مجموع الخبرات وأوجه النشاط التي تقدمها المدرسة للتلاميذ بقصد احتكاكهم بها وتفاعلهم معها لتحقيق النمو الشامل الذي هو الهدف الأسمى للتربية، بل إن المنهج منظومة من الحقائق والخبرات والمهارات والأنشطة المعرفية، والنفسية، والاجتماعية، واللغوية، تقدمها مؤسسة تربوية إلى المتعلّمين فيها بقصد تنميتهم تنمية شاملة، وتحقيق الأهداف المنشودة فيهم (مدكور، ٢٠١٠ : ٥٤).

اختيار أسلوب ملائم للتدريس من أهمّ مراحل التعليم ولهذا علينا اختيار أسلوب عصري وملائم لتدريس النحو في فرع اللغة العربية وآدابها في الجامعات الإيرانية، أسلوب يقلل من صعوبة هذه المادة وفي الوقت نفسه يزيل نفور الطلاب من مادة النحو. الأسلوب الذي يستخدم حالياً في تدريس النحو في فرع اللغة العربية وآدابها في إيران جعل النحو من أصعب المواد الدراسية وأكثرها نفوراً لدى الطلاب عامة. كثيراً ما يرسبون في هذه المادة أو يكسبون أقل الدرجات.

عدم اختيار الأسلوب الصحيح لايقتصر على تدريس النحو ونرى هذه المشكلة في المواد الدراسية الأخرى في هذا الفرع. على سبيل المثال يقول أحد الدارسين الإيرانيين، ناقداً مناهج تعليم اللغة العربية في إيران: «والحق أنّ تعليم اللّغة العربيّة في إيران لايتم على أساس تخطيط علميّ صحيح، وأنّ تعليمها في المدارس والجامعات الإيرانية، رغم تواجد عدد من المعلّمين المشفقين والأساتذة الأفاضل، لم يلق نجاحاً تاماً لحد الآن» (أحمدي، ٢٠١٠: ٣٩).

ولاشك أنّ لطرق التدريس علاقة مباشرة بمدى حب الطلبة لقواعد اللغة، أو نفورهم منها. وبالتالي يؤثّر ذلك على نجاحهم أو فشلهم؛ وهذا يعني أنّ طريقة التدريس ونوعيتها ذات علاقة بتحسين مستوى الطلبة في مادة القواعد (الديلمي، ٢٠٠٤: ٤١).

إنّ هذه المناهج التي ندرّسها للطلاب ما هي إلّا كتب وضعها القدماء لأبناء جيلهم وعصرهم، إلّا أننا في هذا العصر الحديث الذي يختلف عن الأجيال المتقدّمة، نحتاج إلى مناهج جديدة ومع الأسف بعض المدرّسين يبحثون عن الكتب الجديدة ولكن هذه الكتب الجديدة أيضاً كتبت على أساس المناهج القديمة ولهذا نحن بحاجة ماسة إلى المناهج الجديدة في تعليم النحو إضافة إلى الكتب الجديدة المتلائمة مع روح العصر.

كما نعلم هناك طريقتان أساسيتان في تدريس القواعد اللغوية في اللغات كلها، الطريقة القياسية والطريقة الاستقرائية. الطريقة القياسية هي أقدم الطرق في تدريس القواعد وأقلها فائدة ولهذا منذ قرون تركت جانباً ولاتستخدم في الجامعات العالمية. وفي الجامعات الحديثة العالمية تستخدم الطريقة الاستقرائية التي تعتبر طريقة أفضل وأكثر فائدة. وأخيراً ظهرت مناهج أكثر تطوراً بالنسبة للطريقة الاستقرائية.

يقول الدكتور مدكور في التعريف بالطريقة القياسية ومشاكلها: «تقوم هذه الطريقة على البدء بحفظ القاعدة، ثم اتباعها بالأمثلة، والشواهد المؤكدة لها والموضحة لمعناها. والأساس الذي تقوم عليه هذه الطريقة هو نظرية انتقال أثر التدريب. كما أنها تستهدف حفظ القواعد واستظهارها باعتبارها غاية في ذاتها، وليست وسيلة. وقد أدّى استخدام هذه الطريقة إلى انصراف كل من المدرس والتلميذ عن تنمية القدرة على تطبيق القواعد، وتكوين السلوك اللغوي السليم. فالموقف الذي يتعلّم فيه التلاميذ القواعد طبقاً لهذه الطريقة موقف صناعي، لايماثل ولايقترب من مواقف التعبير التي يحتاجون فيها إلى استخدام هذه القواعد» (مدكور، ١٩٩١: ٣٣٨).

ولكن في الجامعات والمدارس الإيرانية مع الأسف الشديد لاتزال تُستخدم الطريقة القياسية التي لا يمكن لها تحقيق أهداف تدريس النحو، والكتب الهامّة التي تدرس في الجامعات الإيرانية مثل مبادئ العربية للمعلم رشيد الشرتوني وشرح ابن عقيل على الفية أبن مالك و والمغني لابن هشام الانصاري وجامع الدروس العربية لمصفى الغلاييني و... كلها كتب قديمة تسير على الطريقة القياسية في تعليم النحو.

هذه الكتب، كتب قيمة ولا نريد أن نقلّل من شأنها هنا، بل نقول: هذه الكتب القيمة التي تم تأليفها في عصر يختلف عن عصرنا لا تلائم متطلّبات الطلاب في هذا العصر. وعلينا تأليف كتب تلائم روح العصر وتلبى حاجات الطلاب في فرع اللغة العربية في أنحاء العالم.

وعلى سبيل المثال تم تأليف كتاب شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، للعرب الذين كانوا يعيشون في عصر المؤلف وكانوا يتكلمون العربية بطلاقة. ولهذا عندما نريد تعليم النحو للطلاب الذين لايعيشون في بيئة عربية علينا استخدام كتب ومناهج أخرى حيث إنّ الكتب القديمة لاتفيدنا في عملية تعلّم اللغة عادة. فعندما نريد أن ندرس الحال وقواعده من كتاب جامع الدروس العربية للغلاييني، نرى أنه بدأ بتعريف الحال بقوله: «الحال: وصف فضلة يذكر لبيان هيئة الاسم الذي يكون الوصف له» (الغلاييني، ٢٠٠٤: ٤٦٠) وهذا التعريف لايساعد الطالب في تعزيز مهاراته

اللغوية، بل الطالب يستحضر القواعد المتعلقة بالحال ولكن عندما يريد استخدام الحال في جملة مفيدة، يتردد؛ أو عندما نفتح كتاب مبادئ العربية لرشيد الشرتوني ونبحث عن قضية الحال، نرى أنه بدأ أيضاً بتعريف الحال ويقول: «الحال وصف نكرة منصوبة مشتقة واقعة بعد تمام الكلام تبين هيئة صاحبها عند صدور الفعل» (الشرتوني، ١٣٧٩: ٢٩٧).

مشكلات تعليم اللغة العربية عامة وتدريس النحو خاصة لاتقتصر على الطلاب الإيرانيين بل الطلاب العرب أنفسهم أيضاً يعانون من مشاكل تدريس النحو. ولهذا ظهرت محاولات عديدة للقضاء على هذه المشكلة. ويمكن أن نحذف تعليم القواعد التي لايحتاج إليها الطالب وعلى سبيل المثال القواعد المتعلقة بالتنازع والاشتغال و.... وبدلاً من تعليم القواعد الصعبة التي لاتفيد الطالب نركّز على القواعد النحوية المفيدة التي يستخدمها الطالب في الكتابة والقراءة.

بعض الأساتذة في الجامعات الإيرانية أدركوا ضعف الكتب العربية القديمة وحاولوا تأليف كتب جديدة تساعد الطلاب في تعليم النحو لكن فشلت محاولاتهم، لأنهم لم يغيروا المناهج بل قاموا ببعض التعديلات الطفيفة في الكتب القديمة ولم يضيفوا شيئاً إليها. على سبيل المثال قام الدكتور ابراهيم ديباجي من الأساتذة الكبار في فرع اللغة العربية وآدابها في إيران بتأليف كتاب سمّاه «الجديد في الصرف والنحو»، ولكن عندما نتصفح هذا الكتاب لانرى شيئاً جديداً فيه.

يقول المؤلف في هذا الكتاب عن الحال: «الحال وصف، منصوب، فضلة، يبين هيئة ما قبله من فاعل، أو مفعول، أو منهما معاً، أو من غيرهما وقت وقوع الفعل، نحو ظهر القمر كاملاً، أو مستديراً» (ديباجي، ١٣٧٧: ٤٢٤). هذا الأسلوب في تقديم باب الحال في النحو العربي لايختلف عن أسلوب الكتب القديمة مثل شرح ابن عقيل أو مغني اللبيب وغيرها من الكتب النحوية والطريقة المتبعة في هذا الكتاب مثل الكتب القديمة نفسها هي الطريقة القياسية التي لاتساعد الطالب في اتقان اللغة العربية.

الثالث: مميزات تدريس النحو لغير الناطقين باللغة العربية ومدى تطبيقها على تدريس النحو في الجامعات الإيرانية

إن تعلُّم لغة ثانية يعني أن يكون الفرد قادراً على استخدام لغة غير لغته الأولى التي تعلّمها في صغره أو كما يطلق عليها اللغة الأم، أي قادراً على فهم رموزها عندما يستمع إليها، ومتمكناً من ممارستها نطقاً وقراءة وكتابة؛ بعبارة أخرى نقول إن تعلُّم اللغة يتمّ

على مستويين؛ أولهما: استقبال هذه اللغة، وثانيمهما: توظيف هذه اللغة. وعلى سبيل التفصيل يمكننا القول: إنّ المتعلّم للعربية كلغة ثانية هو ذلك الذي يصل، بعد جهد يبذله في تعلُّم هذه اللغة، إلى المستوى الذي يمكنه:

- إلف الأصوات العربية والتمييز بينها
- فهم العناصر المختلفة لبنية اللغة العربية وتراكيبها
- استقراء القواعد العامة التي تحكم التعبير اللغوي
- إلف الاستخدام الصحيح للغة في سياقها الثقافي (مذكور، ٢٠١٠ : ٦٥-٦٦)

وقد اختلفت الأسباب الداعية إلى خدمة اللغة العربية من مجتمع إلى آخر- ما بين أغراض اقتصادية أو إعلامية أو عسكرية أو ثقافية-، وهي أسباب تختلف عن الأسباب القديمة التي دعت العرب إلى العناية بلغتهم، والتي يمكننا أن نوجزها في: خدمة القرآن الكريم، والدعوة إلى الإسلام وفهم الثقافة والفن والأدب.

لابدّ لنا في اختيار مناهج ملائمة لتدريس اللغة، أن نهتم بظروف الطلاب الذين يريدون تعلم اللغة. «فهناك بون شاسع بين تعلم اللغة الأولى وتعلم اللغة الأجنبية» (عكاشة، ١٣٩٠: ٤٢) تعليم اللغة دون الاهتمام بهذا الأصل يؤدّي إلى عدم النجاح وخاصة في هذا العصر اهتم الدارسون بهذا الأصل بحيث نرى فرعاً جديداً اسمه تعليم اللغة للناطقين بغيرها وتم تأليف كتب كثيرة من قبل اللغويين الكبار في هذا المجال.

يقول غانم كامل الحسناوي في كلامه عن تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: «اللغة العربية لغة تختلف عن اللغات الأخرى ولهذا لايمكن تعليم النحو لغير عربي بنفس الأسلوب الذي نريد تعليم اللغة العربية لعرب قح، وهذه القضية أساس تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ولكن من خلال استقراء النظرة إلى تعليم اللغة عند اللغويين العرب القدامى، نجد أنهم لم يكونوا يفصلون بين الوراثة واللغة، فقد وقر في عقولهم أن اللغة شيء يورث، وإن غير العربي لايمكن أن يتقن اللغة إتقان أهلها لها، وقصة مهاجمة الفرزدق عبدالله بن أبي اسحاق الحضرمي ورفضه التسليم بأحكامه النقدية -لأن الأخير أعجمي لم يرث اللغة عن آبائه العرب القحاح- هي قصة مشهورة» (الحسناوي ٢٠٠٦: ١٧).

وأيضا جاء في كتاب تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في هذا المجال: «لقد قام العرب بوضع نظام خاص بالقواعد بالنسبة للغتهم، وقد تمت صياغة هذا

النظام من أجل العرب الراغبين في تعلُّم العربية الفصيحة، ولكنه لايناسب غير العرب» (الناقة، ١٩٨٥: ٤٦).

وحقائق النمو والدافعية لدى الدارسين للعربية من الناطقين بغيرها لابدّ أن توجه عملية إعداد المواد التعليمية؛ من حيث اختيارها وتنظيمها، وتقديمها للدارسين. إنّ عملية إعداد المواد التعليمية من حيث الشكل والمضمون لابد أن تتسق مع طبيعة المتعليمن، ومستويات نموهم، وميولهم وقدرتهم على تعلُّم اللغة الثانية والمقاصد التي يتعلَّمون هذه اللغة من أجلها، إضافة إلى مستوياتهم العمرية.

كما نَعلم اللغة السائدة في الجمهورية الإسلامية الإيرانية هي اللغة الفارسية، فالطالب الذي يريد تعلُّم اللغة العربية يريد في الواقع تعلُّم لغة لايعرف عنها شيئاً كثيراً ولهذا علينا أن نهتم بهذه القضية ولكن في الجامعات الإيرانية، لانجد اهتماماً بهذا الموضوع المهم وهو الفرق بين العرب وبين الإيرانيين الذين يريدون تعلُّم اللغة العربية.

في السنوات الأخيرة نجد تطوراً ملحوظاً في تعليم اللغة لغير الناطقين بها في كل أنحاء العالم، وكل المعاهد والجامعات لديها اهتمام بمناهج جديدة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ولكن في إيران لاتزال مناهج قديمة ولا يوجد اهتمام بهذه القضية، أي المناهج التي تُستخدم في الجامعات الإيرانية لتعليم اللغة العربية عامة وتعليم النحو خاصة هي نفس المناهج التي كانت تُستخدم في العصور الماضية وبعبارة أخرى لاتزال تدرس الكتب القديمة مثل شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك و مغني اللبيب لابن هشام أو الكتب الجديدة التي دُوّنت على منهج الكتب القديمة مثل مبادئ العربية لرشيد الشرتوني أو جامع الدروس العربية للغلاييني.

الكتب التي نعتمد عليها في الجامعات الإيرانية لتدريس النحو، مثل مبادي العربية أو جامع الدروس العربية هي الكتب التي وضعت للعرب أي الذين يتقنون هذه اللغة ولهذا نحن نحتاج إلى كتب و مناهج لغير الناطقين باللغة العربية.

بعض الأساتذة الإيرانيين بالنظر إلى سهولة كتب تعليم اللغة للأطفال يقومون باختيار الكتب التي تم تأليفها من أجل تعليم اللغة العربية للأطفال وهذه طريقة خاطئة جداً، لأن الكتب التي نحتاج إليها لتعليم الطلاب الذين يتراوح عمرهم بين ١٨ إلى ٢٥، تختلف عن الكتب التي نحتاج إليها لتعليم الأطفال، وخاصة انّ هذه الكتب ألفت لتعليم الأطفال العرب ونحن نريد تعليم اللغة العربية للشباب الذين يتكلمون بلغة أخرى.

مع الأسف لانرى كتاباً واحداً تم تأليفه بالنظر إلى حاجات الطلاب الإيرانيين

وميزاتهم، نعم تم تأليف بعض الكتب النحوية من قبل الأساتذة في إيران ونشكر سعيهم ولكن كل هذه الكتب لم تضف شيئاً إلى الكتب القديمة بحيث نحن نفضّل نفس الكتب القديمة.

على سبيل المثال قام كثير من الأساتذة الكرام في الجمهورية الإسلامية الإيرانية بشرح كتاب مبادئ العربية أو ترجمته إلى الفارسية أو تلخيصه، ونحن نقدّر جهودهم الحثيثة في هذا المجال ولكن نعتقد بأن هذه الكتب لم تزد شيئاً على مخزوننا النحوي ولم تحل مشكلة تدريس النحو ونحن بحاجة ماسة إلى الكتب النحوية الجديدة، شريطة أن تكون هذه الكتب طبقاً للمناهج الجديدة في تعليم النحو.

وأخيراً ملاحظة أخرى يجب الاهتمام بها وهي تعليم العربية لغير الناطقين بها ينقسم إلى قسمين رئيسين: تعليم العربية للناطقين بغيرها للطلاب الذين يعيشون في بئية مسلمة وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها للطلاب الذين يعيشون في بيئة غير مسلمة، أي نحن في إيران نستطيع أن نستخدم الدوافع الدينية لتعليم اللغة العربية بشكل أحسن وفي تأليف الكتب التعليمية أيضاً نستطيع توظيف هذه الميزة.

النتائج

بعد دراسة هذا الموضوع وصلنا إلى عدّة نتائج أهمّها هي:

- سبب ضعف الطلاب في تطبيق القواعد العربية هو تركيزهم على النحو العلمي؛ بعبارة أخرى هم يعرفون الفاعل والمفعول والتمييز و ... لكن لايمكنهم كتابة الجمل والعبارات المفيدة أو التحدّث باللغة العربية من خلال استخدام هذه القواعد.
- للإرتقاء بمستوى الطلاب في تطبيق القواعد العربية يجب التركيز على القواعد التي يحتاجون إليها لصياغة الجمل المفيدة والبسيطة مثل الفاعل والمفعول والمبتدأ والخبر، وحذف القواعد غير المهمّة مثل التنازع والاشتغال والاختصاص و..... .
- في تدريس النحو من الأفضل ألّا نبدأ بشرح القواعد وتعريفها، بل نأتي بنصوص بسيطة ونحلّلها ثم نشير إشارة موجزة إلى القواعد الوظيفية في النص، وفي الختام نريد من الطلاب كتابة بعض الجمل والعبارات المفيدة مستخدمين تلك القواعد.
- يجب كتابة كتب خاصّة للطلاب الإيرانيين وفق أساليب تدريس اللغة العربية

لغير الناطقين بها بدل التركيز على الكتب التي كُتبت ونُشرت للطلاب العرب. صحيح هناك كتب، ألّفها أساتذة إيرانيين لكن هذه الكتب أيضاً لم تأت بجديد وكررت ما جاء في الكتب العربية القديمة.

الهوامش

(١) الكتب التي تدرس حالياً في مادة النحو في الجامعات الإيرانية عادة هي مبادئ العربية للمعلم الشرتوني وشروحها المتنوعة أو جامع الدروس العربية للغلاييني.

(٢) هناك كثير من الكتب في النحو التطبيقي أو الوظيفي مثل كتاب النحو الوظيفي لعبد العليم إبراهيم.

المصادر والمراجع

ابراهيم، عبدالعليم. (١٩٩٨). **النحو الوظيفي**. الطبعة التاسعة . القاهرة. دار المعارف.

ابوالسعود، صابر بكر. (١٩٨٨). **في نقد النحو العربي**. الطبعة الأولى. دار الثقافة.

أحمدي، محمد نبي. (٢٠١٢). «تعليم اللغة العربية في إيران (دراسة نقدية في أهدافها ومناهجها)». **مجلة إضاءات نقدية**. كرج. جامعة آزاد الإسلامية. صص ٧٢-٤٤.

الحسناوي، غانم كامل. (٢٠٠٦). « النحو التعليمي بين النظرية والتطبيق ». **مجلة جامعة كربلاء العلمية**. كربلاء. صص ٦١-٩٢.

خليل زايد، فهد. (٢٠٠٦). **مناهج تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة**. الطبعة الأولى. عمان. دار اليازوري.

دباس، صادق فوزي. (٢٠٠٨). « جهود علماء العربية في تيسير النحو وتجديده ». **مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية**. الكوفة. جامعة الكوفة. صص ٦٨-١٠١.

ديباجي، إبراهيم. (١٣٧٧ش). **الجديد في الصرف والنحو**. الطبعة الأولى. طهران. دار نشر سمت.

الديلمي، علي حسين. (٢٠٠٤). **مناهج حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية**. الطبعة الأولى. عمان. دار الشروق.

الشرتوني، رشيد. (١٣٧٩ش). **مبادئ العربية في الصرف والنحو المجلد الرابع**. الطبعة السابعة. طهران. أساطير.

الطاهر، علي جواد. (١٩٨٤). **أصول تدريس اللغة العربية**. الطبعة الأولى. بيروت. دار الرائد العربي.

عبدالقادر احمد، محمد. (١٩٨٦). **طرق تعليم اللغة العربية**. الطبعة الخامسة. القاهرة. مكتبة النهضة المصرية.

عبدالقادر، أمجد كامل. (٢٠١١). «مناهج النحو العربي في التعلُّم الجامعي بين الواقع والمأمول». **مجلة آداب البصرة**. البصرة. صص١٣-٨٥.

عبده، داود. (١٩٧٩). **نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا**. الطبعة الأولى. الكويت. مؤسسة دارالعلوم.

عكاشة، عمر يوسف. (١٣٩٠ ش). **النحو الغائب**. عدنان طهماسبي وجواد أصغري. طهران. جامعة طهران.

الغلاييني، مصطفى. (٢٠٠٤). **جامع الدروس العربية**. الطبعة الأولى. دمشق. دار الكوخ.

لارسن، دايان وآخرون. (١٣٩٠ش). **مبادئ وفنون تعليم اللغة**. ترجمة منصور فهيم ومستانة حقاني. الطبعة الأولى. طهران. رهنما.

مدكور، علي أحمد. (١٩٩١). **فنون تدريس اللغة العربية**. الطبعة الأولى. القاهرة. دار الشواف.

مدكور، علي أحمد وآخرون. (٢٠١٠). **المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**. الطبعة الأولى. القاهرة. دار الفكر العربي.

مصطفى، ابراهيم. (١٩٩٢). **احياء النحو**. الطبعة الثانية. القاهرة. لجنة التأليف والترجمة والنشر.

الناقة ، محمود كامل. (١٩٨٥). **تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى** . أسسه مداخله طرق تدريسه. الطبعة الأولى. مكة المكرمة. جامعة أم القرى.

Methods of Teaching Grammar in Arabic Language and Literature Major in Iranian Universities (Problems and Solutions)

Habib Keshavarz*[1], Mahmood Khorsandi[2]

1. Assistant Professor in Arabic Language and Literature, Semnan University, Iran
2. Associate Professor in Arabic Language and Literature, Semnan University, Iran

Abstract

Learning the grammar of a language is undoubtedly a prerequisite to learning that language. Grammar is one of the most important subjects in the Arabic language departments of Iranian universities. When we are talking with Iranian students in the Arabic language department, we realize that they are suffering from weak language skills, especially regarding the application of the grammar of the Arabic language. When reviewing subjects, we see that there are a lot of subjects in this area without which they cannot speak or write Arabic using these grammars. At the beginning of this article, we want to disclose the reasons for this weakness, and then offer solutions to alleviate some of these problems. Failure to follow the teaching of Arabic to non-native speakers of Iranian universities was one of the problems found. Furthermore, the books taught at Iranian universities are the same books written for Arab students. New books need to be written for Iranian students who are non-native speakers of Arabic language and the teaching of practical rules rather than the theoretical bases is also recommended.

Keywords: Arabic language, Iranian universities, Grammar teaching methods, Grammar books.

---

* Corresponding author: hkeshavarz@semnan.ac.ir